Universidad de Huelva

Departamento de Educación

Educación para la competencia televisiva : fundamentación, diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

José Ignacio Aguaded Gómez

Fecha de lectura: 22 de mayo de 1998

Bajo la dirección del doctor

Julio Cabero Almenara

Huelva, 2009

ISBN: 978-84-92679-65-2
D.L.: H 264-2009

Educación para la «competencia televisiva»

Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria

I

Fundamentación

Autor:
José Ignacio Aguaded Gómez

Director:
Dr. Julio Cabero Almenara

Universidad de Huelva
Mayo de 1998

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Educación para la «competencia televisiva»

Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria

José Ignacio Aguaded Gómez

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

TESIS
UHU
1998
9.1

TESIS DOCTORAL

Educación para la «competencia televisiva»

Fundamentación, diseño y evaluación de
un Programa Didáctico para la formación
del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria

José Ignacio Aguaded Gómez
Doctorando

Director
Dr. Julio Cabero Almenara
Profesor Titular
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Sevilla

Tutor
Dr. José Manuel Coronel Llamas
Profesor Titular
Departamento de Educación
Universidad de Huelva

UNIVERSIDAD DE HUELVA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

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

José Ignacio Aguaded Gómez

Director:
Dr. Julio Cabero Almenara

Universidad de Huelva

Universidad de Huelva 2009

Tesis Doctoral:

«Educación para la competencia televisiva:
Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para
la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria»

Autor: José Ignacio Aguaded Gómez

Director: Dr. Julio Cabero Almenara

Huelva, Marzo de 1998

Universidad de Huelva 2009

Índice

INTRODUCCIÓN 15

1ª PARTE: FUNDAMENTACIÓN: COMUNICACIÓN Y TELEVISIÓN. LA EDUCACIÓN DE LOS TELESPECTADORES

1. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

1.1. Los medios de comunicación social en la sociedad actual 23

1.2. La Educación en Medios de Comunicación 25

1.2.1. Razones para la Educación en los Medios en el aula 26
1.2.2. La conceptualización 30
1.2.3. Los objetivos 35
1.2.4. Los contenidos 39
1.2.5. La inserción curricular: la transversalidad 49
1.2.6. El marco teórico de la Educación en Medios 55
1.2.7. Evolución y corrientes 59
1.2.8. Panorama internacional de programas y experiencias 66

- El ámbito europeo 67
- El ámbito norteamericano 77
- El ámbito asiático y africano 84
- Iberoamérica 89
- España 100
- La UNESCO y los organismos internacionales 106
- Perspectivas/prospectivas y retos del presente 111

Referencias bibliográficas 118

Universidad de Huelva 2009

2. LA COMUNICACIÓN TELEVISIVA EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

2.1. Panorámica general de la comunicación televisiva 132
2.2. Apuntes del desarrollo diacrónico del medio: Historia de la televisión 137
2.2.1. La «prehistoria» de la televisión 138
2.2.2. El nacimiento de la televisión como fenómeno social 140
2.2.3. El auge de la era televisiva 142
2.2.4. La consagración televisiva: la década de los sesenta y setenta 143
2.2.5. La pugna entre los modelos de televisión 144
2.3. La tecnología televisiva: fundamentos tecnológicos de la televisión..... 147
2.3.1. La creación de la imagen electrónica televisiva 148
2.3.2. Los componentes técnicos de un equipo de televisión 150
2.3.3. La ideología de la tecnología 153
2.4. El lenguaje audiovisual del medio: fundamentos lingüísticos de la tele 155
2.4.1. El lenguaje audiovisual de la imagen 157
2.4.2. Los elementos básicos del lenguaje audiovisual televisivo 163
2.5. La producción y programación televisiva 173
2.5.1. Las emisoras de televisión 173
2.5.2. Producción y postproducción en televisión 174
2.5.3. La realización 180
2.5.4. Los profesionales del medio: el equipo humano 181
2.5.5. La programación televisiva: géneros y espacios 182
2.6. El discurso televisivo: los fundamentos semiológicos de la televisión .. 189
2.6.1. Un nuevo paradigma de estudio 190
2.6.2. La televisión como ambiente 191
2.6.3. La estructura discursiva de la televisión 192
2.6.4. Mensaje televisivo y discurso del espectáculo 193
2.6.5. Características del discurso televisivo 196
2.7. Claves para la comprensión global: la dimensión social 205
2.8. El futuro de la televisión 210
Referencias bibliográficas 217

3. TELEVISIÓN Y TELESPECTADORES. EL IMPACTO SOCIAL DEL MEDIO EN LOS JÓVENES

3.1. Investigación y crítica en los estudios de televisión y telespectadores .. 230
3.1.1. Las principales corrientes 231

Universidad de Huelva 2009

3.2. Impactos, influencias y efectos de la televisión 236
3.2.1. Algunas dimensiones de la influencia 241
3.2.2. Los ámbitos de los efectos e influencias 244
3.3. El consumo actual de la televisión 251
3.3.1. Las cifras del consumo 251
3.3.2. Más allá de las cifras: la audiencia activa 255
3.4. Audiencias y recepción activa 258
3.4.1. La audiencia activa y sus mediaciones 258
3.4.2. El proceso de la televidencia 260
3.5. La televisión y los niños y adolescentes 263
3.5.1. Investigaciones sobre televisión e infancia y juventud 264
3.5.2. El consumo televisivo en niños y adolescentes 270
3.5.3. Niños y jóvenes ante la televisión: la especificidad evolutiva 272
Referencias bibliográficas 283

4. LA EDUCACIÓN EN TELEVISIÓN: TELEVISIÓN EDUCATIVA

4.1. Las difíciles y complejas relaciones entre televisión y educación 299
4.1.1. Semejanzas y diferencias 300
4.1.2. Prejuicios y resistencias de la educación ante la televisión 301
4.2. La televisión educativa: aulas en la televisión 303
4.2.1. Hacia una conceptualización de la televisión educativa 303
4.2.2. Modelos y funciones de la televisión educativa 310
4.2.3. La televisión educativa en España 312
4.2.4. La televisión educativa en el contexto iberoamericano 325
4.2.5. La televisión educativa en otros ámbitos internacionales 330
4.3. Posibilidades didácticas de la televisión educativa 337
4.4. Propuestas para una nueva televisión educativa 343
Referencias bibliográficas 345

5. CONTEXTOS MEDIACIONALES E INTERACCIONALES EN LA EDUCACIÓN PARA LA TELEVISIÓN

5.1. El rol de la familia y los «iguales» en la educación para la TV 353
5.1.1. Las mediaciones familiares 355
5.1.2. Televisión y comunicación en familia 358
5.1.3. El aprendizaje televisivo en la familia 360
5.1.4. La educación televisiva en la familia 361
5.1.5. El grupo de «iguales» 363
5.1.6. Programas de educación para la televisión en las familias 364

Universidad de Huelva 2009

5.2. La responsabilidad de los medios 378
5.2.1. La programación infantil y juvenil de la televisión 381
5.2.2. La autorregulación televisiva 388
5.2.3. Los defensores de los telespectadores 392
5.3. La sociedad civil: asociaciones y legislaciones 393
5.3.1. Las asociaciones de televidentes 394
5.3.2. Las administraciones políticas 396
• Las campañas institucionales 397
• La regulación jurídica de los derechos de los telespectadores 401
• Las alternativas cívico-políticas 404
5.4. La escuela 408
Referencias bibliográficas 413

6. LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA TELEVISIÓN EN EL AULA

6.1. El contexto del uso didáctico: la alfabetización audiovisual 430
6.2. La explotación didáctica de la televisión 431
6.2.1. Las funciones en el uso educativo de la televisión 434
6.3. La televisión en el marco curricular 437
6.3.1. Los ámbitos de explotación didáctica 438
• Aprender con el medio: la TV como auxiliar didáctico 439
• Conocer e interpretar el medio: la TV como objeto de estudio 441
• Comunicar con el medio: la TV como lenguaje de expresión 441
6.3.2. La televisión en los niveles educativos 443
6.3.3. La televisión en las distintas áreas curriculares 447
6.3.4. Algunas pautas para la integración curricular 454
6.4. Algunas experiencias e investigaciones del uso de la TV en el aula 456
6.4.1. Experiencias exploratorias 456
6.4.2. Experiencias de integración curricular 457
6.4.3. Experiencias analíticas 458
6.4.4. Experiencias de producción 459
6.4.5. Experiencias globalizadoras 461
6.4.6. Algunas investigaciones de uso de la televisión en las aulas 462
6.4.7. Hacia la necesaria integración de las experiencias 462
6.5. El rol de los profesores en la integración curricular 463
6.5.1. La formación de profesores y la nueva cultura profesional 463
6.5.2. La nueva metodología didáctica con los medios 465

Universidad de Huelva 2009

6.5.3. Marco curricular y protagonismo de los docentes 466
6.5.4. Propuestas para la formación inicial y permanente con la TV 468
Referencias bibliográficas 470

7. LA EDUCACIÓN DE LOS TELESPECTADORES: LA «COMPETENCIA TELEVISIVA»

7.1. Escuela crítica/activa y desmitificación del medio televisivo 486
7.2. Investigación de la recepción y educación crítica de la televisión 488
7.3. Percepción, análisis y lectura crítica del medio televisivo 495
7.4. Educar a ver la televisión: el telespectador activo 503
7.5. Competencia mediática y competencia televisiva 515
7.5.1. Notas para la conceptualización de la «competencia» 515
7.5.2. La competencia mediática o comunicativa 516
7.5.3. La competencia televisiva 520
7.6. Los programas de formación de los telespectadores en el aula 524
7.6.1. Las principales tendencias 526
7.6.2. Algunas significativas experiencias en diferentes países 528
• Europa 528
• América 533
• Australia 553
• La experiencia española 554
7.6.3. Tendencias futuras de la educación de los telespectadores 562
Referencias bibliográficas 563

2ª PARTE: DISEÑO DEL PROGRAMA DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN DE LA COMPETENCIA TELEVISIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: «DESCUBRIENDO LA CAJA MÁGICA»

1. EL DISEÑO DEL PROGRAMA

1.1. El marco conceptual para el diseño del Programa 585
1.1.1. El diseño de materiales curriculares 585
1.1.2. Los materiales en el contexto de un currículum abierto y flexible 587
1.1.3. El contexto de aprendizaje y su vinculación con los materiales 590
1.1.4. Los materiales curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje 591
1.1.5. Funciones de los materiales y paquetes curriculares 592
1.1.6. Clasificación de los materiales y paquetes curriculares 594

Universidad de Huelva 2009

1.1.7. Características de los materiales y paquetes curriculares 597
1.1.8. Profesionalización docente y paquetes curriculares 598
1.1.9. Criterios en la elaboración de materiales 601
Referencias bibliográficas 603

2. EL PAQUETE CURRICULAR

2.1. Presentación del Paquete 609
2.2. Los materiales impresos y audiovisuales del Programa Didáctico: «Descubriendo la caja mágica» 610
2.2.1. Guía Didáctica 613
2.2.2. Cuaderno del Alumno/a 725

3ª PARTE: LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y LA EXPERIMENTACIÓN DEL PAQUETE CURRICULAR

1. PAUTAS PARA EL DISEÑO EVALUATIVO DEL PAQUETE CURRICULAR

1.1. Diseños evaluativos y evaluación de programas didácticos 912
1.2. La evaluación del diseño de materiales y paquetes curriculares 922
1.3. El nuevo concepto de evaluación curricular 923
1.4. Criterios e indicadores en el análisis y evaluación de materiales 926
1.5. Modelos de análisis de paquetes curriculares 928
1.6. Estrategias para la evaluación de los medios de enseñanza 940
1.6.1. La evaluación del diseño (I): la autoevaluación 941
1.6.2. La evaluación del diseño (II): el juicio de expertos 942
1.6.3. La experimentación: la evaluación «por» y «desde» los usuarios 943
Referencias bibliográficas 945

2. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL DISEÑO PILOTO DEL PAQUETE CURRICULAR

2.1. La descripción del Paquete Curricular por el diseñador 953
2.2. El juicio de expertos 965
2.2.1. Características del modelo de análisis del Paquete 965
2.2.2. La estructura y ámbitos del Guión de Pilotaje del Paquete 966
2.2.3. La parrilla de análisis 968
2.2.4. La evaluación del Paquete Curricular desde los expertos 971
2.2.5. La evaluación desde la óptica de los profesores aplicadores 1026
Referencias bibliográficas 1039

Universidad de Huelva 2009

3. LA EXPERIMENTACIÓN CONTEXTUAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.1. Introducción 1045
3.2. Contextualización y justificación de la investigación 1046
3.3. Objetivos de la investigación 1052
3.4. El diseño investigativo 1053
3.4.1. Naturaleza de la investigación 1053
3.4.2. El proceso investigador 1059
3.4.3. Las fases de la investigación 1060
3.4.4. Procedimiento de nuestra investigación 1062
3.5. La muestra 1066
3.5.1. El acceso al campo 1067
3.5.2. La selección de los casos: sujetos y agentes externos 1072
3..5.3. La descripción de los contextos escolares 1090
3.6. La metodología investigativa 1100
3.6.1. El proceso de la recogida de datos 1103
3.6.2. Las técnicas e instrumentos de recogida de información 1106
- Estrategias y procedimientos de recogida de información 1106
- La triangulación 1108
- Los cuestionarios iniciales y finales 1109
- Los diarios de los profesores y alumnos 1127
- Las observaciones externas 1135
- Las entrevistas colectivas 1146
- Los mapas espaciales, fotográficos y temporales 1155
- Los biogramas 1168
- Los contextos escolares 1168

3.7. El análisis de los datos 1168
3.7.1. El proceso analítico de los cuestionarios 1169
3.7.2. El proceso analítico de los diarios, observaciones y entrevistas 1172
3.7.3. La gestión informatizada en el tratamiento de los datos 1178
3.8. Los resultados 1186
3.8.1. Los datos cuantitativos: los cuestionarios 1186
- El cuestionario inicial de los alumnos 1186
- El cuestionario final de los alumnos 1212
- El cuestionario de los profesores aplicadores 1230
- Estudio comparativo de los cuestionarios 1245
- Análisis estadístico de los cuestionarios 1284

Universidad de Huelva 2009

3.8.2. Los datos cualitativos: diarios, observaciones y entrevistas 1296
3.9. Conclusiones generales 1383
3.10. Implicaciones del estudio 1386
3.11. Limitaciones 1391
Referencias bibliográficas 1393

4ª PARTE: ANEXOS BÁSICOS

1. EVALUACIÓN DEL DISEÑO

1.1. Modelo del cuestionario de los expertos A-005
1.2. Claves de interpretación del cuestionario de los expertos A-027
1.3. Modelo y extracto de puntuaciones directas de los expertos A-035
1.4. Modelo y extracto de observaciones/valoraciones de los expertos A-049

2. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN

2.1. Participantes de la investigación A-067
2.2. Cuestionario inicial de los alumnos A-073
2.3. Cuestionario final de los alumnos A-081
2.4. Cuestionario de los profesores A-089
2.5. Ejemplificación de observaciones externas A-097
2.6. Extracto de diarios de los profesores A-103
2.7. Extracto de diarios de los alumnos A-111
2.8. Modelo de entrevistas colectivas con los profesores aplicadores A-117
2.9. Ejemplificación de entrevistas colectivas con los observadores A-123

5ª PARTE: DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA (NO INCLUIDA)

A. EVALUACIÓN DE DISEÑO

A.1. Puntuaciones directas de los expertos D-007
A.2. Observaciones/valoraciones de los expertos D-163

B. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN

B.1. Observaciones externas D-205
B.2. Diarios de los profesores D-305

Universidad de Huelva 2009

B.3. Diarios de los alumnos D-435
B.4. Entrevistas colectivas con los profesores aplicadores D-475
B.5. Entrevistas colectivas con los observadores D-531
B.6. Dossier del procesamiento estadístico de los cuestionarios D-567
B.7. Gráficos del procesamiento de los cuestionarios en SPSS D-653
B.8. Tablas comparativas de resultados de los cuestionarios en SPSS D-691
B.9. Tablas codificación cualitativa: diarios, observaciones y entrevistas .. D-725

C. OTROS DOCUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

C.1. Proyecto y Memoria del Grupo de Trabajo del CEP de Huelva: «Enseñamos y aprendemos a ver la televisión» ..... DC-A
C.2. Cuestionarios cumplimentados de los expertos ..... DC-B
C.3. Encuestas cumplimentadas iniciales/finales de los alumnos ..... DC-C
C.4. Encuestas cumplimentadas de los profesores ..... DC-D

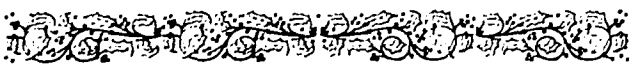
4. PROGRAMA DIDÁCTICO «DESCUBRIENDO LA CAJA MÁGICA»

D.1. Paquete Curricular íntegro ..... DC-E

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

A todos
los que me descubrieron la «caja mágica»,
aplaudieron mis ideas,
fundamentaron mis propuestas,
me cedieron su tiempo,
a los que robé tantos instantes,
a los que soñaron junto a mí...



Universidad de Huelva 2009

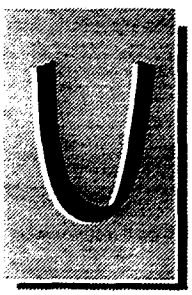
Universidad de Huelva 2009

«Nadie niega la necesidad de aprender a leer, y de leer críticamente; ¿por qué ignorar entonces la necesidad de aprender a mirar y a escuchar con un espíritu igualmente alerta? La formación del intelecto debe completarse por lo tanto con la educación de la imaginación. Y la mejor manera de formar a los niños y a los adolescentes en este nuevo modo de comunicación es enseñarles a manejar su lenguaje, a leerlo y escribirlo. Cabe por lo tanto educar a los jóvenes en el buen uso de la comunicación y de los medios de comunicación de masas» (UNESCO, 1984).

«Una escuela que no enseña a ver la televisión es una escuela que no educa» (Joan Ferrés, 1994).

Universidad de Huelva 2009

«Es preciso dar a los nuevos desafíos respuestas positivas que no limiten la libertad de expresión. En la era que ahora comienza, los medios de comunicación deben ser instrumentos que propicien la cultura y la educación, y no obstáculos que las menoscaben. Hace más de cincuenta años, los fundadores de la UNESCO señalaron que la 'libre circulación de las ideas por la palabra y la imagen' era una condición esencial para el acercamiento y la colaboración entre las naciones. En los albores del siglo XXI, éste sigue siendo el medio más eficaz de promover la comprensión entre los pueblos y de garantizar la paz, la igualdad y la dignidad de todos los seres humanos». (Federico Mayor Zaragoza, director UNESCO, en Comunicar, 8).



na de las grandes preocupaciones por las que atraviesan los sistemas educativos de todo el mundo es la obsesión por la calidad. Cada vez más, ingentes recursos económicos son destinados todos los años para la educación de las nuevas generaciones. Sin embargo, frente a otros períodos de «optimismo pedagógico», se vive hoy a nivel mundial un momento de replanteamiento crítico del sentido de la escuela en esta nueva época, llamada ya la «era de las telecomunicaciones».

¿Cuáles son las funciones de la educación formal en el momento presente? ¿Puede seguir siendo la labor informativa la tarea preponderante en el aula, cuando los alumnos viven ya invadidos por múltiples canales informativos?

Afirmaba Vallet (1970) hace algunas décadas, que el 80% de los conocimientos adquiridos por el niño provenían de los medios informativos, y especialmente de la televisión. Esta popularmente llamada ya «escuela paralela» de los medios de comunicación ha irrumpido abruptamente en las últimas décadas y de manera progresiva en el panorama social, poniendo en crisis no sólo el concepto tradicional de «escuela», sino también muchos de los pilares básicos de la sociedad: la visión de la vida, la cultura, las relaciones familiares, el ocio, el consumo, etc.

Desde una óptica innovadora, el sistema escolar no puede permanecer al margen de estos trascendentales cambios en el ámbito de la vida diaria y tiene la necesidad -y obligatoriedad- de responder a estas nuevas y acuciantes demandas sociales.

Una escuela que siga enseñando, como hace veinte años, como si nada hubiera ocurrido, está irremediablemente abocada al fracaso, porque si no, además, como indican Méndez y Reyes (1992, 105), «corremos el riesgo de preparar a los ciudadanos del año 2000 como si viviéramos en el siglo de Gutenberg».

Universidad de Huelva 2009

La preocupación por la calidad ha de concebirse por tanto en este sentido de la necesidad de adaptarse a los nuevos retos sociales, de ser capaz de poner en praxis nuevos objetivos, métodos y procedimientos de aprendizaje que preparen a los chicos y jóvenes ante esta emergente sociedad.

Bajo esta óptica, una mejora cualitativa de la enseñanza no puede entenderse hoy día si no tiende, aspira y actúa en la educación de «ciudadanos», que sean capaces de desenvolverse de forma autónoma y responsable, y de manera crítica y creativa. Frente a la acumulación de saberes –que están ya a través de múltiples canales en la calle–, ha de primar también la formación de actitudes, de valores, de estrategias para enfrentarse a la realidad con espíritu de análisis y creatividad.

Sin duda alguna, los medios de comunicación han tenido y tienen cada vez más una intensa responsabilidad en este importante cambio social, pero también es cierto que más trascendente puede ser aún su papel para poner en práctica la nueva educación que la sociedad demanda.

¿Cómo integrar el universo de los medios de comunicación en las aulas? ¿Cómo educar ciudadanos más críticos con los medios? ¿Cómo enseñar a usar estos nuevos lenguajes de forma más crítica, creativa y lúdica? ¿Cómo desarrollar estrategias didácticas para enseñar a ver críticamente? Son algunos de los interrogantes en los que este modesto trabajo se sumerge, enfocándolos tanto desde una fundamentación teórica, como desde una propuesta práctica, a través del diseño y la investigación evaluativa de un Programa Didáctico para enseñar a «ver» los medios de comunicación, en concreto la televisión.

El medio televisivo se ha convertido en uno de los principales instrumentos más característicos y definidores de esta sociedad de finales del milenio. Es prácticamente imposible encontrar un recurso de comunicación o un centro de interés más odiado y alabado y que tanta influencia y «poder» tenga al mismo tiempo.

Reflexionar sobre el fenómeno televisivo es cada vez más una necesidad. Como veremos en este trabajo, centenares son las investigaciones que se han ido realizado en diferentes esferas y en los más recónditos países sobre este medio de comunicación. Sin embargo, en pocas ocasiones esas investigaciones y estudios han trascendido a la población en general y especialmente han tenido una especial incidencia en las formas de consumo que la sociedad ha ido canalizando en el uso del medio televisivo.

El consumo –al tiempo que el «poder»– de este medio de comunicación ha ido creciendo a pasos agigantados en las últimas décadas, de manera que hoy -como bien observaremos en el análisis de las estadísticas de consumo- está prácticamente generalizado el conocimiento y apropiación del medio por prácticamente toda la población, indistintamente de las capas sociales, situación geográfica, nivel cultural, edad, sexo...

Ante esta incidencia social, es necesario desarrollar desde los foros científicos e intelectuales investigaciones rigurosas que determinen cómo las audiencias, en su función de telespectadores, se apropian de la televisión, cómo ésta modela y configura la vida de los ciudadanos y cómo capacitar a éstos para entender el lenguaje del medio, aprovechando todas sus percepciones y rentabilizándolo para su propio beneficio personal y social.

Universidad de Huelva 2009

La educación para la «competencia televisiva» se convierte por ello en el eje central de la tesis que presentamos en este trabajo. Partiendo de la premisa de que la capacidad para comprender el medio televisivo no se adquiere exclusivamente con su consumo indiscriminado, sino que es necesario proceder a un conocimiento más o menos riguroso de su lenguaje, su discurso y su tecnología, desarrollamos en este estudio el «corpus» teórico que justifica la trascendencia de la comunicación televisiva, el impacto del medio en las audiencias y en los telespectadores -especialmente entre los niños y jóvenes- y por otro lado, las difíciles relaciones entre la educación y la televisión, por su confluencia y contradicción de objetivos al mismo tiempo. La necesaria implementación de la comunicación social en la enseñanza, dentro de las coordenadas del nuevo eje transversal de la «Educación en Medios de Comunicación», enmarca de una forma global la integración curricular de la televisión en las aulas, como objeto de estudio, auxiliar didáctico y técnica de trabajo que faciliten la lectura crítica del medio.

Pero junto a la fundamentación teórica, presentamos en este trabajo una propuesta concreta de Programa Didáctico para «enseñar a ver la televisión», dirigido concretamente a alumnos y alumnas de Educación Secundaria, dentro del nuevo modelo curricular que propugna la LOGSE. Optamos, por tanto, por avanzar en el diseño y desarrollo de materiales curriculares que permitan a los profesores y profesoras trabajar con sus alumnos para adquirir esa necesaria «competencia televisiva» para «ver» de forma crítica y creativa la televisión.

Por último, la evaluación del diseño y del desarrollo en la práctica del Programa Didáctico constituye la tercera parte de este trabajo, en el que se evalúa con un grupo de profesores y casi un centenar y medio de alumnos y alumnas las posibilidades didácticas de un paquete curricular para la formación de telespectadores más críticos y creativos en el aula. Mediante técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación educativa, utilizando diferentes procedimientos de recogida de información, se ofrecen los resultados y limitaciones del trabajo para la educación del visionado crítico de la televisión en los centros escolares.

Finalizamos este estudio con un epígrafe de conclusiones en las que recogemos las aportaciones más significativas que se derivan de la elaboración del diseño y la investigación evaluativa llevada a cabo, así como un apéndice con anexos de los instrumentos y datos más significativos de la investigación.

Referencias

FERRÉS, J. (1994): *Televisión y Educación.* Barcelona, Paidós.

MAYOR ZARAGOZA, F. (1996): «Prólogo», en *La Educación en Medios de Comunicación. Tendencias actuales en la Comunidad Iberoamericana;* en *Comunicar, 8;* 6-7.

MÉNDEZ, A.M. y REYES, M. (1992): «Télévision contre professeurs», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducations aux médias dans le monde: Nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 100-106.

VALLET, A. (1970): *El lenguaje total.* Zaragoza, Luis Vives.

Universidad de Huelva 2009

I

Fundamentación

Comunicación y televisión. La educación de los jóvenes telespectadores

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

1

Medios de Comunicación y Educación en el marco de la sociedad contemporánea

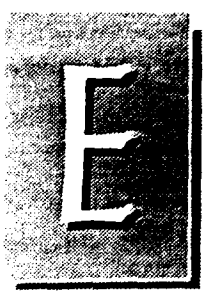
Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

1. Medios de Comunicación y Educación en el marco de la sociedad contemporánea

1.1. Los medios de comunicación social en la sociedad actual

«Estamos terminando una era de la Humanidad que empezó hace cinco mil años... Abrimos los ojos como el hombre prehistórico y vemos un mundo completamente nuevo (...). La generación actual marca una ruptura total con el pasado y con las anteriores experiencias de los humanos. Pues en ella no sólo ha cambiado el signo de la relación del hombre con los recursos económicos, que dejan de ser ya escasos, sino que se ha logrado igualmente abolir las fronteras del tiempo, el espacio y de la tradición, por obra de los continuos avances científicos y técnicos. Sólo durante los últimos setenta lapsos de vida han podido las masas leer textos impresos; sólo durante los últimos cuatro ha sido posible medir el tiempo con precisión; sólo durante los dos últimos se ha utilizado el motor eléctrico; y la inmensa mayoría de los artículos materiales que utilizamos en la vida cotidiana adulta han sido inventados dentro de la generación actual, que es la que hace el número 800» (Aguilera, 1980: 20-21).



sta interesante cita nos sitúa, al comienzo de este capítulo, en el contexto del fenómeno comunicativo, ante los importantes cambios sociológicos, políticos, económicos, culturales... y vitales que la aceleración y la intensidad de las transformaciones humanas han provocado en las últimas generaciones.

Estas trepidantes y convulsionadas mutaciones han tenido especial relevancia en el campo de las comunicaciones. Así señala Toynbee (1975: 323-324) que «durante miles de años, el hombre no había podido hacerse oír más que hasta donde alcanzaba su voz o sus mensajes escritos, pero en menos de 500 años, de los meses que tardaron los Reyes Católicos en conocer el éxito del viaje de Colón, se ha pasado a la información instantánea, gracias a los medios de comunicación de masas», porque, como indica Edgar Morin (1966: 19), éstos han «constituido una prodigiosa red nerviosa en el gran cuerpo planetario», permitiendo a los

Universidad de Huelva 2009

hombres asistir al «aquí» y «ahora» de los más importantes, y al tiempo, más nimios acontecimientos de la Humanidad.

El «fenómeno comunicacional» es, sin duda, la nota más trascendental y significativa que caracteriza la sociedad del mundo contemporáneo. Aunque en todos los períodos de la historia el hombre se ha servido de instrumentos para comunicarse, la magnificación y universalización de los medios y recursos del mundo contemporáneo nos hacen a las generaciones presentes más singulares.

Sin embargo, el hecho comunicativo no se sitúa plenamente si no se encuadra dentro de las coordenadas de la revolución científica y tecnológica. Este nuevo período, que supera la era de la primera industrialización, ha traído consigo importantes innovaciones técnicas, mejoras en las condiciones laborales, un maquinismo creciente en todos los órdenes de la vida, el aumento de las horas dedicadas al ocio, la disminución del tiempo laboral..., pasándose, cada vez más, en palabras de Aguilera (1980: 26), a una economía de servicios a nivel mundial, con múltiples interconexiones. Por ello, esta superación, al menos parcial, de las barreras del tiempo, del espacio e incluso de la materia, gracias al efecto de los medios de comunicación y las tecnologías de la comunicación y la información, está configurando un nuevo modelo de hombre y de sociedad.

Antropólogos, neurólogos, psicólogos, psiquiatras, semiólogos, sociólogos, pedagogos y educadores, filósofos, comunicadores y profesionales de las más variadas ramas del saber y de las ciencias están por ello cada vez más atentos al fenómeno de la comunicación.

Desde presupuestos, enfoques, terminologías y énfasis distintos, se intenta buscar explicaciones que den sentido al sentido –y valga la redundancia– de la comunicación en la sociedad contemporánea. ¿Cómo explicar lo que Morin denomina «tercera comunicación» o en términos de McLuhan «aldea global» (1989), esto es, la capacidad de los hombres y mujeres contemporáneos de llegar a los lugares más recónditos y a los momentos más intemporales a través del ojo de una cámara o el oído electrónico de un micrófono?

Como indica Moreno (1983: 21), «la imagen y el sonido tecnificados penetran nuestras vidas y condicionan no sólo lo que comemos, bebemos o hacemos, sino incluso lo que deseamos y soñamos, pues los medios han venido a suplir una serie de satisfacciones sustitutivas de las experiencias directas y reales», y son además la «punta de un iceberg», o en palabras de Dieuzeide (MEC, 1982: 269), «el aspecto más visible de un conjunto más amplio de transformaciones debidas a las modificaciones progresivas del entorno humano».

La dimensión comunicacional adquiere, por ello, cada vez más importancia en el ámbito social en que nos movemos, hasta el punto que, como señala Roda y Beltrán (1988: 26 y ss.), «la evolución de la Humanidad parece apuntar hacia un mayor desarrollo de las capacidades comunicativas y hacia una regulación de la vida social cada vez más mediatizada, menos vinculada con la actividad primaria». El desarrollo de

Universidad de Huelva 2009

las comunicaciones ha ido parejo a su vez a una serie de fenómenos sociales que la explican, al tiempo que la justifican. Así estos autores señalan el desarrollo de los agrupamientos urbanos, cada vez más concentrados y grandiosos, el desplazamiento de la actividad productiva del sector primario hacia el secundario y cada vez más hacia el terciario, la disponibilidad creciente de dispositivos artificiales para el desarrollo de la vida humana. La ya llamada «tercera revolución industrial» no es más que el desarrollo de un también denominado «sector cuaternario», propio de la sociedad no ya postindustrial, sino «pos-postindustrial» (Masuda, 1984), vinculada con la producción, manejo y distribución de la información, dada la importancia cada vez mayor de estas industrias y tecnologías.

Es necesario, por ello, establecer cauces de reflexión que pongan en cuestión la «carrera contrarreloj» de la sociedad actual, porque en este entorno cada vez más heterogéneo y a la vez caótico, como indica Roda y Beltrán (1984: 29), «el vínculo social se va a establecer mediante la información mediatizada. Cada vez se hará más necesario comprender el impacto que este medio ambiente va a tener en el ser humano».

En este trabajo, que analiza la necesaria importancia de una comprensión del medio televisivo para un consumo racional e inteligente del mismo, se parte de una contextualización del medio dentro de la comunicación social contemporánea, pero la perspectiva didáctica que orientará todo el estudio demanda el enmarque de la televisión dentro del ámbito de los medios de comunicación, y concretamente dentro del movimiento mundial de la «Educación en Medios de Comunicación», que ha ido adquiriendo en los últimos años –como veremos– un relevante papel en el contexto educativo actual de países de todas las regiones del mundo.

1.2. La Educación en Medios de Comunicación

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 a 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.

Este movimiento, en definitiva, ha intentado indagar y reflexionar cómo la educación en general, y la enseñanza en particular, han de responder al papel central que los medios de comunicación juegan en la vida de los chicos y chicas. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, junto a los más tradiciona-

Universidad de Huelva 2009

les sistemas informativos y comunicacionales, son elementos cada vez más indisociables de todos los ciudadanos en general, pero que de una manera especial viven las nuevas generaciones, inmersas desde su nacimiento en un entorno progresivamente mediatizado.

Preparar a los ciudadanos, y en especial a los jóvenes, para hacer frente a los desafíos de la comunicación en esta nueva sociedad de la información, se hace más necesario en la medida en que la escuela toma conciencia del trascendente papel que los medios van adquiriendo en la transmisión del saber social.

En este contexto, y como indica Area (1995: 5) nadie duda ya de su «poderosa influencia sobre los ciudadanos/as y de su importante potencial pedagógico» y por ello, de la necesidad de integrarlos en los procesos de enseñanza. En todo caso, sí pueden ser discutidas o polemizadas las «formas, los fines, los enfoques y los procesos de incorporación de los medios en la realidad escolar».

En las siguientes páginas vamos a justificar las razones para su integración curricular, definiendo qué entendemos por «Educación en Medios de Comunicación», estableciendo no sólo su conceptualización, sino analizando sus objetivos, sus contenidos, las corrientes ideológicas y los marcos conceptuales en los que se apoyan, sus modalidades de integración curricular... Pero además analizaremos muy brevemente la situación de significativos países de todo el mundo en cuanto al desarrollo de programas de Educación para la Comunicación en los últimos decenios, como muestra de la vitalidad, universalización y progresiva implantación del movimiento. Finalizaremos el capítulo con las aportaciones de los organismos internacionales y las recomendaciones para la implementación de los programas.

Como ya hemos indicado, el sentido de este capítulo, dentro de este estudio, se justifica por la necesidad de contextualizar un programa de educación crítica de la televisión, dentro del marco global en el que se inscribe, esto es, la Educación en Medios de Comunicación, ya que este ámbito de estudio aporta a un programa de educación de la «competencia televisiva» el referente teórico para su integración curricular.

1.2.1. Razones para la Educación en los Medios

Len Masterman señala, al igual que otros muchos investigadores, la contradicción y paradoja que se produce entre la relevancia social de la información y su escasa presencia en las aulas. Anota que «mientras los sistemas de comunicación y el flujo de la información son elementos cada vez más vitales para la actividad social, económica y política en todos los niveles, la educación audiovisual sigue siendo algo marginal en los sistemas educativos de todas las partes» (1993a: 16). Y es que, como indica Morán, «para la mayoría de la población, los medios significan deslumbramiento, novedad, fascinación, ocio, interacción con el mundo. Los medios constituyen una dimensión claramente positiva en el conjunto de la población. Si hay críticas, ellas son superficiales, esporádicas, momentáneas y nunca estructurales. Los medios pare-

Universidad de Huelva 2009

cen transparentes, obvios, nada problemáticos» (Morán, 1993: 45). En este sentido, la finalidad de la educación audiovisual y de la Educación en los Medios de Comunicación no puede consistir en hacer que los alumnos se sientan culpables de lo que les gusta. «Queremos hacer que los alumnos comprendan de manera activa y consciente, en lugar de pasiva e inconscientemente, el lugar en que se encuentran y que capten el sentido de los textos de los medios de comunicación social» (Shepherd, 1993: 145).

Por ello, la primera pregunta que procede a la hora de plantearse la integración de los medios de comunicación en el currículum escolar es «¿por qué enseñar los medios de comunicación?» (Masterman, 1993a: 15). Se trata de una cuestión que tanto noveles y expertos como escépticos han de plantearse para que, en caso de su integración, la práctica docente mantenga la relevancia, orientación e impulso necesarios. Es por ello el primer cuestionamiento que este teórico inglés intenta resolver en su ya famoso texto *Teaching the media* (1985). Sin embargo, hay que reconocer que no hay un conjunto de respuestas definitivas y únicas, aunque sea absolutamente necesario buscar alternativas claras e inteligibles, «no sólo porque esas respuestas tendrán que inspirar todos los aspectos de nuestra labor, sino también porque, si estamos convencidos de la importancia y necesidad de la educación audiovisual (...), nuestro razonamiento tendrá que ser apremiante y convincente, y al mismo tiempo sencillo e inteligible» (pág. 15).

Si partimos de la base de que los planteamientos de los educadores, en este campo de la educación audiovisual, no coinciden, en la mayoría de los casos, con las actuaciones y pensamiento de la sociedad en general y de las nuevas generaciones en particular, la justificación de la Educación para la Comunicación se hace básica. Morán indica que «el punto de partida de los educadores/educandos es completamente contrario a sus motivaciones. La dificultad es que la población no ve la televisión como un problema, sino como una solución. La TV suele ser vista como un vehículo atrayente, bueno, deslumbrante y mágico. Las clases populares perciben la televisión como un vehículo de progreso, de novedad, que presenta un mundo real/irreal, similar/distinto de la vida cotidiana» (1993: 46). Por ello, Educar para la Comunicación «es problematizar lo que no es visto como problema y desideologizar lo que sólo es visto como ideología, sin que pierdan las dimensiones de entretenimiento y de modernidad que son fundamentales para el hombre predominantemente urbano y solitario de hoy» (pág. 47).

Es en el clásico y citado libro *Teaching the media* de Masterman (1985; y también en 1993a: 15-38) donde, con más claridad y sistematización, se ofrecen una serie de razones que justifican plenamente la integración de los medios de comunicación audiovisuales en la enseñanza. Señala este prestigioso investigador inglés, actualmente consultor del Consejo de Europa, que la educación audiovisual ha de considerarse como un asunto prioritario por siete razones básicas que, por su trascendencia y su impacto en este ámbito didáctico, vamos a reseñar:

1. El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea. En este sentido, como analizaremos más adelante en este traba-

Universidad de Huelva 2009

jo, la cantidad de horas de consumo de cualquier niño o joven de hoy en productos mediáticos es realmente abrumadora: cine, radio, televisión, revistas, ordenadores, publicidad, vídeos... Como señala Area (1995: 7), «cada individuo posee una cantidad ingente de información sobre el mundo, como nunca ocurrió en ninguna época histórica anterior; se están homogeneizando las pautas y patrones culturales de nuestros jóvenes, existe un predominio de las experiencias mediadas, se ha generado la necesidad, y consiguientemente, la dependencia de estas tecnologías y medios para nuestra vida social, económica, política y cotidiana». Pero además, la cantidad del consumo no es sólo la nota más distintiva y, en cierto punto preocupante, de nuestra sociedad, sino, como añade Masterman (1993a: 17), la «complejidad con que unos medios interactúan con otros y la manera en que se integran en la trama de nuestra vida cotidiana», de forma que, por muy resistentes a su influencia que nos consideremos, nuestra experiencia personal está saturada por los mismos.

2. La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación, ya que «no sólo es el tiempo que le dedicamos a los medios lo que los hace significativos», sino especialmente la función de éstos como verdaderas «empresas de concienciación», modeladores de percepciones e ideas, construyendo su propia realidad (Cabero, 1997: 40) y superando «la creencia común de que la función primera de los medios es proporcionar noticias, información y entretenimiento a sus audiencias» (Masterman, 1993a: 18). Por ello, como indicábamos más arriba, el principal problema en el estudio de los medios en las escuelas «consiste en que uno de sus supuestos fundamentales –el qué los medios son prácticas significativas o sistemas

Razones para la Educación en Medios de Comunicación

1. Las altas dosis de consumo de comunicación.
2. La nfluencia ideológica de la comunicación en la sociedad contemporánea.
3. La construcción de la información/realidad por los medios.
4. La progresiva influencia de los medios en el desarrollo democrático de los pueblos.
5. La creciente importancia del código audiovisual en todas las esferas.
6. La acuciante necesidad de la escuela de actualizar contenidos y preparar para el futuro.
7. La transformación de la comunicación en un bien de consumo, en manos de empresas mercantiles.

(Basado en Len Masterman, 1993a: 16-35)

Universidad de Huelva 2009

simbólicos que es preciso leer de manera activa– tropieza frontalmente con la comprensión normal que muchas personas tienen de los medios como grandes proveedores de experiencias no problemáticas» (pág. 21).

3. El aumento de la manipulación y la fabricación de la información y su propagación por los medios, dado que los medios, como indica Cabero (1997: 40) «no sólo reflejan una realidad, sino, lo que es más importante, crean una realidad específica». Por ello, según Masterman, «la educación audiovisual es uno de los pocos instrumentos que profesores y alumnos poseen para empezar a desafiar la gran desigualdad de conocimiento y poder que existe entre los que fabrican la información en su propio interés y quienes la consumen inocentemente, como si se tratase de noticias y diversión» (1993a: 26).

4. La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales, ya que como han puesto de manifiesto investigadores de diferentes ámbitos geográficos y disciplinares (Gonnet, 1995; Morduchowicz, 1997a; Masterman, 1993), en una sociedad cada vez más mediatizada, la influencia de la comunicación y la información cada vez es más decisiva. En este sentido, apunta Masterman (1993a: 28) que en «un mundo en que las imágenes adquieren mayor significación que las medidas políticas, en el que los eslóganes con frecuencia cuentan más que los razonamientos, y en el que todos tomamos decisiones políticas de gran importancia con la única base de lo que cuentan los medios, la educación audiovisual resulta esencial no sólo para el ejercicio de nuestros derechos democráticos, sino también para defendernos de los graves excesos de la manipulación en los medios con fines políticos». Gonnet, en sus *Ateliers de démocratie* (1995: 35), reivindica también el papel del uso de los medios para el conocimiento de la actualidad y la formación democrática.

5. La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas, incluso en el mundo de lo impreso, donde cada vez cobra mayor trascendencia la presentación, el diseño, la tipografía..., en definitiva, la imagen visual.

6. La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro, ya que desgraciadamente las instituciones escolares han ignorado con excesiva frecuencia la educación de los hechos presentes, los cambios culturales, políticos y de todo orden del mundo contemporáneo, de forma que muy pocos alumnos, como indica Masterman (1993a: 29) han recibido, al menos unas orientaciones rudimentarias sobre la manera en que los medios construyen sus significados. «Todos los niños que están ahora en la escuela pasarán la mayor parte de su vida adulta como ciudadanos del siglo XXI. No tenemos que retroceder, sino avanzar hacia lo básico, hacia el desarrollo de las actitudes y habilidades que todo el mundo necesita si se les quiere educar para la vida en el siglo próximo». Por su parte, Area (1995: 7) afirma que «la educación, cultura y conocimientos que en estos momentos se ofertan desde el sistema escolar están empezando a ser obsoletos y ajenos a las experiencias y necesidades de nuestro alumnado». Por tanto, el debate no ha de estar sólo en la incorporación de los medios en la escuela, sino en «el tipo de formación cultural que queremos potenciar..., cómo integrar esa cultura mediática en las escuelas, cómo trans-

Universidad de Huelva 2009

formamos a los medios de comunicación en objeto de estudio y análisis curricular y cómo logramos que los estudiantes transfieran este conocimiento a su vida cotidiana», en definitiva, plantearnos una filosofía y modelo de escuela (Aguaded, 1993).

7. El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la comunicación, provocando la transformación de la información en un bien de consumo y el desarrollo de empresas corporativas mundiales que controlan los sistemas, tecnologías y empresas de la comunicación. En esta línea, como señala Masterman (1993a: 31) «la producción de información socialmente útil queda entonces debilitada por la información, ya que ésta produce beneficios, desvaneciéndose así la filosofía de que la información es fundamentalmente social y pública». En este sentido, Guillermo Orozco (1996: 108 y ss.) señala que la privatización de la emisión y la progresiva tecnificación del intercambio comunicativo son dos de los grandes desafíos que a finales de este milenio se están planteando en el ámbito de la comunicación, por lo que se hace imprescindible «el rescate cultural de los medios masivos y tecnologías de la información para las audiencias» (1996: 113).

Masterman (1993a: 32) indica que «una cosa es estar convencido de la importancia y de la necesidad de la educación audiovisual, y otra muy diferente, desarrollar prácticas de educación audiovisual satisfactorias». Por ello plantea como un auténtico reto el enseñar y aprender los medios de una manera sistemática y rigurosa desde el punto de vista intelectual y coherente desde el punto conceptual, al igual que el resto de las asignaturas del currículum. En esta línea, vamos a proceder a sistematizar nuestra concepción de la «Educación en Medios de Comunicación», definir sus objetivos y contenidos, sus marcos teóricos y el panorama del movimiento en favor de la Educación para la Comunicación en todo el mundo.

1.2.2. La conceptualización

El fenómeno del «analfabetismo audiovisual» (Tyner, 1993: 171) es una realidad palpable en nuestra sociedad. Cada vez más investigaciones y estudios demuestran –como iremos observando en este trabajo– que el consumo masivo e indiscriminado de los medios no lleva parejo –más bien al contrario– un conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual, provocando situaciones de indefensión ante sus mensajes (Aguaded, 1996: 8; Pérez Tornero, 1994: 28).

La «Educación en Medios de Comunicación», en el marco de una enseñanza de calidad, tiene como función básica la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy.

El «British Film Institute» de Londres, con una amplia y consolidada experiencia de educación audiovisual, como veremos más abajo en el análisis del panorama internacional, señala que:

Universidad de Huelva 2009

> *«La educación audiovisual tiene por objetivo desarrollar la comprensión crítica de los medios. Suele hacer referencia a los modernos medios de comunicación de masas, tales como la televisión, el cine y la radio (...). 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» (Bazalgette, 1993: 128).*

Un aspecto fundamental y definitorio de la Educación para los Medios, según esta institución, es que la educación audiovisual no trata de defender a los niños de los medios, sino de fomentar el que sus expectativas con respecto a ellos sean más altas. «Los medios nos ofrecen las posibilidades de expresión creativa y de comunicación democrática más importantes que el mundo haya conocido. El hecho de que con frecuencia se abuse de su poder, no significa que se deba ignorar su verdadero potencial» (Bazalgette, 1993: 129).

Por su parte, en la *Media Literacy. Resource Guide (Guía de Recursos de Alfabetización Audiovisual)* (Duncan 1989: 6-7), documento básico del Ministerio de Educación de Ontario (Canadá) –que también analizaremos como institución pionera y modélica en la Educación en Medios de Comunicación–, se define la enseñanza de los medios como:

> *«El proceso de comprensión y uso de los medios de comunicación. Comprende igualmente el ayudar a los alumnos a desarrollar un conocimiento y comprensión crítica de la naturaleza de los medios, de las técnicas que utilizan y la incidencia de dichas técnicas. Es decir, la educación pretende fomentar el que los alumnos comprendan cómo funcionan los medios, cómo producen significados, cómo se organizan y cómo construyen la realidad y también el que sepan aprovechar todo ello. La alfabetización audiovisual pretende igualmente fomentar en los alumnos la capacidad de crear productos para los medios de comunicación».*

En este sentido, los aspectos definitorios de la conceptualización de la Educación en Medios de Comunicación que ofrece el programa canadiense se basan en que: todo lo que comunican los medios son construcciones, ya que éstos «construyen» la realidad, con enormes implicaciones sociales y políticas y de transmisión de mensajes ideológicos y éticos, junto a implicaciones comerciales. Los medios, a su vez, tienen una estética propia, estando íntimamente interrelacionados su forma y contenido. Estas tesis se completan con un aspecto esencial que justifica plenamente la importancia de la Educación para los Medios: el que las audiencias negocian los contenidos, reapropiándose de ellos de una forma singular (Pungente, 1993: 406).

Por ello, la «Educación para los Medios de Comunicación» representa un proceso que tiende a problematizar tanto el contenido como la relación que establece el sujeto receptor con los medios de comunicación, confrontando la propuesta cultural de los medios –como parte de la sociedad–, y esclareciendo con ello las convergencias y divergencias (Ceneca, 1992: 20). Se trata, en suma, de «incentivar una mirada sin

Universidad de Huelva 2009

prejuicio, a través de la cual los jóvenes se sitúen como consumidores de la televisión, la radio o el cine, sin culpa de serlo, y conocer los gustos o preferencias espontáneos que poseen, los vacíos que cubren, las necesidades que satisfacen, buscando entender a qué patrones culturales, sociales, de sexo o edad corresponden. En segundo lugar, confrontar estas experiencias espontáneas con el sentido que los mensajes pretenden comunicar. Conocer y diferenciar los productos, apreciar las diferencias entre los géneros y los recursos de los cuales cada uno de ellos se vale» (Quiroz, 1992: 308).

Ya en 1973, el Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) establecía que por Educación en Medios de Comunicación:

> *«Cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento, como las Matemáticas, la Ciencia y la Geografía» (Unesco, 1984: 8).*

En 1979, un grupo de expertos, convocados por la UNESCO en París, establecía una nueva definición, que ha venido considerándose como el patrón de referencia a escala mundial del término de la Educación en materia de Comunicación, entendiéndose por ésta:

> *«Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la educación 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 el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación» (Unesco, 1984: 8).*

Por tanto, como señala el Ministerio de Educación de Portugal, en su documento *Educar para a Comunicação* (Pinto, 1988: 27), la Educación en Medios de Comunicación «no puede ser reducida al uso de los medios en cuanto tecnologías al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje» por muy interesantes y didácticas que éstas puedan ser. Tampoco es posible entender la Educación para los Medios como «una formación específica para el ejercicio de determinadas profesiones en el campo de las comunicaciones sociales». La Educación para los Medios es para este organismo:

> *«Una acción pedagógico-didáctica, adecuadamente organizada, en orden a promover una actitud crítica respecto a los mensajes de los medios, una comprensión del lenguaje audiovisual, de la estructura y función que los medios representan y, finalmente, una incentivación de las capacidades y actitudes en orden a que los alumnos implicados en el proceso asuman un papel más activo en la comunicación y sean más capaces de usar estos lenguajes y sus posibilidades técnicas» (Pinto, 1988: 28).*

En definitiva, lo que se pretende es formar a personas que sean conocedoras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad, siendo capaces de apropiarse críticamente de ellos y de emplearlos creativa y activamente como canales perso-

Universidad de Huelva 2009

nales de comunicación (Aguaded, 1993), o bien, como indica Kumar (1992: 167), «la Educación para los Medios es una práctica y un proceso educativo, destinado a permitir a los miembros de una colectividad, participar de manera creativa y crítica en la utilización de los medios tecnológicos y tradicionales, a fin de desarrollar y liberar a los individuos y democratizar la comunicación».

En nuestro contexto, la Educación en Medios de Comunicación se ha definido como «la educación de los niños y niñas y jóvenes de ambos sexos para que sean receptores críticos, selectivos y activos ante los mensajes que reciben a través de los distintos medios de comunicación» (Bernabeu, 1994: 137), de manera que en el centro se desarrolle una verdadera «cultura comunicativa». Margalef (1994) incide en ésta como una «segunda alfabetización» para la formación del receptor crítico.

Los destinatarios de este nuevo «eje transversal» de la enseñanza pueden ser tanto los maestros y profesores de todos los niveles del sistema educativo y de todas las especialidades curriculares –con la función de cascada, de forma que ellos actúen después sobre sus alumnos–, o bien directamente los niños y jóvenes, que ya están expuestos diariamente a una «dosis» audiovisual considerable, sin conocimiento ni análisis de estos nuevos códigos de interpretación y expresión del mundo.

Además, es posible, y las experiencias latinoamericanas así lo constatan, pueden ser también destinatarios de la Educación para los Medios los grupos y responsables comunitarios (educadores, animadores, asociaciones, etc.), preferentemente de ámbitos populares. Aunque como señalan Gonnet (1995: 37) y Bevort (1994b: 75-81), en Europa está muy ligada a los contextos escolares por la tradición socializadora de los centros educativos, frente a los países del sur, donde las experiencias con adultos son mucho más frecuentes.

Por último, indicar que si bien hay un gran consenso mundial, tanto en la necesidad de poner en marcha programas de Educación para la Comunicación, como en los objetivos y metodologías de los mismos, hay en cambio una gran variedad de denominaciones para titular esta importante parcela curricular.

Mientras que en el ámbito anglosajón parece imponerse el término «Media Education», en la órbita francófona «Éducation aux Médias», en el marco lusófono «Educação para os Medias»; en nuestro ámbito –español–, debido tanto a la diversidad de corrientes ideológicas que sustentan los programas, como a la dificultad de hallar una denominación homogénea, se ha optado, al menos por el momento, por denominaciones abiertas (Margalef, 1994; Miranda, 1994).

El término «Educación para los Medios» es muy empleado en la actualidad en Iberoamérica. Como objeción al mismo, cabe señalar que, en un estricto sentido, abarca en demasía, ya que la palabra «medios» en castellano, como señala Sancho (1995: 53), es excesivamente amplia a nivel general e incluso a nivel docente, recogiendo otros recursos didácticos ajenos a la comunicación social.

En los últimos años se ha empleado con frecuencia y se sigue haciendo actualmente –incluso desde el propio Ministerio de Educación y de revistas especializadas–

Universidad de Huelva 2009

el término «Educación en materia de Comunicación», recogiendo explícitamente el título de la traducción al castellano del libro de la UNESCO, ya reseñado (1984): «Education aux médias», traducido por la propia Organización en el mismo año. Aunque la denominación está ya asentada, tiene como principal *handicap* la amplitud del concepto de «comunicación» que al igual que «medios» en solitario hace referencia a otras muchas realidades, además de la comunicación social y sus medios de transmisión. Como variante de ésta, se encuentra la de «Educación para la Comunicación», que mantiene la misma amplitud semántica, pudiendo ser entendida ésta como un campo más amplio, donde en sí tuviera cabida la Educación en los Medios de Comunicación.

Otras denominaciones que en las últimas décadas se han ido empleando con mayor o menor asentamiento han sido –muchas de ellas siguen en vigor y responden a la especificidad de ciertas corrientes–: la «Lectura Crítica de la Comunicación, vinculada a movimientos iberoamericanos, cuyo máximo valedor es el investigador Mario Kaplún (Kaplún, 1992: 196 y ss.; Ceneca, 1992: 53 y ss.); la «Educación para la Recepción Activa», surgida a partir de las múltiples actividades desarrolladas en el ámbito de la educación activa de la televisión por el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística, surgido en Chile (Ceneca, 1992: 73 y ss.) y luego extendida su influencia a otros países iberoamericanos (Ceneca, 1992: 103 y ss.); la «Lectura Dinámica de Signos» desarrollada en Colombia por Mª Josefa Domínguez (1990: 18-21; 1997: 57 y ss.); la denominación de la «Pedagogía de la Imagen» que surge en Francia con la

Términos para la Educación en Medios de Comunicación

- Educación para los Medios.
- Educación en materia de Comunicación.
- Educación para la Comunicación.
- Lectura Crítica de la Comunicación.
- Educación para la Recepción Activa.
- Lectura Dinámica de Signos.
- Pedagogía de la Imagen.
- Pedagogía de los Audiovisuales.
- Educomunicación.
- Educación de la Percepción.
- Pedagogía de los Medios.
- Educación para la Televisión.
- Educación para la Alfabetización Audiovisual.
- Educación para el uso de los Medios de Comunicación.

Universidad de Huelva 2009

obra de A. Vallet (1970) y luego se desarrolla en Hispanoamérica en distintos países; la «Educomunicación», implantada fundamentalmente en Argentina (Ceneca, 1992: 158 y ss.), la «Pedagogía de y con Audiovisuales», ya clásica, y que ha tenido en España desarrollo en los últimos años con los programas institucionales desarrollados por las administraciones educativas y con los trabajos, entre otros muchos, de Aparici (1987) con el «Curso de Lectura de la Imagen y Medios Audiovisuales» de la Universidad Nacional de Educación a Distancia; otras denominaciones que se han ido empleando, con mayor o menor resonancia, han sido «Educación de la Percepción», «Pedagogía de los Medios», «Educación para la Televisión», centrada exclusivamente en este medio, etc. Finalmente, otra de las designaciones que en los últimos años se ha venido utilizando para identificar a esta innovación didáctica de integración de los medios en el currículum escolar ha sido la empleada por el Ministerio de Educación de España, a través de sus materiales curriculares (Margalef, 1994: 15-16) que opta, después de una serie de reflexiones sobre la dificultad de denominar al concepto, por el término «La Educación para el uso de los Medios de Comunicación», que si bien, estimamos que es correcta, se extiende en demasía, usando la perífrasis.

Nosotros, en líneas generales, optaremos en este trabajo por la denominación más genérica «Educación en Medios de Comunicación», ya que, estimamos, recoge, mejor que ninguna otra, la traducción de la acepción que tiene en otros países «Media Education», «Education aux médias», «Educação para os Medias»; dada la imposibilidad de hacer uso del término inglés «media», asumido en el resto de los idiomas, pero que, por sus especiales connotaciones y asociaciones semánticas, no puede ser empleado en castellano dentro de una denominación general, entendible en la población. Además, consideramos que la preposición «en» (también puede ser «de») es la que mejor recoge el sentido de la inclusión de los medios de comunicación con una finalidad crítica en la enseñanza, frente al sentido finalista –y consideramos también reducionista– de la preposición «para».

En todo caso, y como afirma García Matilla (1993a: 64), no se puede entender el concepto de Educación en Medios de Comunicación «sin haber hablado antes de alfabetización audiovisual; pero, sin duda, la Educación en materia de Comunicación (sic) trasciende al concepto de alfabetización y encadena directamente con una concepción globalizada del fenómeno educativo en su doble interacción con los medios, como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa».

1.2.3. Los objetivos de la Educación en Medios de Comunicación

Una vez analizadas las razones que los expertos esgrimen para justificar la ineludible presencia del uso didáctico de los medios de comunicación en las aulas, siguiendo de cerca las aportaciones del experto Len Masterman, es el momento de

Universidad de Huelva 2009

establecer las metas y finalidades que tiene el enfoque comunicativo en la enseñanza, en el contexto de la sociedad actual. Si partimos del criterio básico fundamental de que en la enseñanza la planificación es requisito previo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es evidente la necesidad de justificar cuáles son los objetivos que se pretenden con su integración curricular. En este sentido, Masterman (1985: 12) realiza una interesante recomendación a los docentes:

> *«La tarea verdaderamente importante y difícil del profesor de medios consiste en desarrollar en sus alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica suficiente para que puedan aplicar sus juicios críticos a los documentos de los medios de comunicación que encuentren en el futuro... El objetivo primordial consiste no en el simple conocimiento y comprensión críticos, sino en la autonomía crítica».*

Es evidente, en este sentido, que la Educación en Medios de Comunicación no tiene aspiraciones esencialmente conceptuales, sino más bien actitudinales y valorativas. Por ello, Area (1995: 8-9) establece como objetivos fundamentales de este ámbito:

> *«Ayudar, capacitar al alumnado, es decir, a los ciudadanos más jóvenes, a tomar conciencia del papel de los medios de comunicación en nuestra vida social; a que conozcan los mecanismos técnicos y de simbología, a través de los cuales los medios provocan la seducción del espectador; a promover criterios de valor que permitan a los alumnos discriminar y seleccionar aquellos productos de mayor calidad cultural; sacar a la luz los intereses económicos, políticos e ideológicos que están detrás de toda empresa y producto mediático, etc.».*

Por tanto, se plantean metas no sólo relacionadas con el conocimiento de los medios y sus estrategias, sino la capacidad de seleccionar, descubriendo las intenciones ocultas y valores que los medios, con una aureola de transparencia, transmiten. Por ello Ferrés señala que «educar para la recepción 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...» (1994: 106); y esta toma de distancia exige «conocer los mecanismos de producción de la información, sus códigos de expresión y sus estrategias para representar la realidad, para aprender a preguntarse por ellos, a desafiarlos y a descubrir en ellos el propósito y la intencionalidad del emisor que los produjo. (...) Desacralizar, desmitificar, desidealizar: he aquí el objetivo esencial de este abordaje en torno a los medios de comunicación» (Morduchowicz, 1997: 24).

Puede constatarse con facilidad que, prácticamente en todas las corrientes y contextos geográficos, se incide en el desarrollo crítico del alumno como el aspecto clave que justifica la Educación en Medios de Comunicación. Piette (1996: 64 y ss.) señala que «la misión fundamental de la Educación para los Medios es, ante todo, la emergencia del pensamiento crítico de los alumnos; su proyecto fundamental no es asegurar la adquisición de conocimientos sobre los medios de comunicación, sino más bien el desarrollo de la autonomía crítica en el visionado». Por ello este investigador señala que el término «crítico» está íntimamente ligado a la Educación para los Medios,

Universidad de Huelva 2009

hasta el punto de que gran parte de los programas desarrollados en multitud de países han enarbolado la bandera del pensamiento crítico a la hora de difundir sus programas. Así por ejemplo, en Estados Unidos la Educación en Medios es prácticamente sinónimo del estudio crítico de la televisión y se emplean los términos de visionado crítico –«critical viewing»–, habilidades críticas –«critical skills»– o habilidades de recepción crítica –«critica receivership skills»– e incluso de televisionado crítico –«critical televiewing»– para designar el objetivo de esta materia. También en los programas canadienses de Educación en Medios de Comunicación, como el de «La compétence médiatique» –que analizaremos más en otro capítulo– señalan que el «fin último del estudio de los medios es la adquisición de un pensamiento crítico autónomo». Quin y McMahon (1993: 167 y ss.) indican que los objetivos comunes de la Educación en Medios son: «el análisis crítico, el juicio analítico, la autonomía crítica y la habilidad lingüística» para obtener, en definitiva, «un objetivo político: el remediar la falta de igualdad en nuestra sociedad».

Pero no sólo en el contexto americano aparece como objetivo último de la Educación en Medios el desarrollo de la dimensión crítica. Gonnet (1997: 44) indica que la finalidad básica es enseñar al alumno «a ser un espectador activo, un explorador autónomo y un actor de la comunicación mediática». Por tanto, se trata de favorecer una toma de conciencia que facilite la necesaria distancia para apreciar sus mensajes.

El Ministerio de Educación de Portugal (Pinto, 1988: 45), incluyendo la dimensión crítica, va más allá en cuanto a las principales finalidades que ha de satisfacer la Educación para los Medios:

1. Conseguir que los alumnos en su vida cotidiana desarrollen una actitud y un comportamiento equilibrado mediante el análisis crítico de los medios.

2. Desarrollar, a través de la reflexión sobre los contenidos y los procesos de los medios, una perspectiva de educación moral y cívica.

3. Identificar y comprender las principales funciones y propósitos de los medios, especialmente el divertimiento, la información y la formación.

4. Ayudar a los educandos a conocer el funcionamiento de los medios, el modo en que se constituyen como industrias culturales, los intereses y poderes asociados y su papel en la sociedad.

5. Educar para el pluralismo y la tolerancia, a través del contacto con la diversidad de culturas, de expresiones y de formas de vida, y, al mismo tiempo, proporcionar una visión de la vida.

6. Comprender el desarrollo y evolución de las sociedades contemporáneas, en relación con las técnicas de comunicación.

7. Desarrollar en los educandos instrumentos de observación, análisis e interpretación de los mensajes vehiculados por los medios.

8. Incentivar en los educandos la formación de opiniones propias, relativas a las informaciones de la comunicación social y otras fuentes de información.

9. Identificar las necesidades y asimetrías existentes en el plano de la comunicación, a nivel institucional, local y mundial.

Universidad de Huelva 2009

10. Posibilitar la comprensión y evaluación del consumo de los medios, posibilitando un abordaje de las posibilidades y formas de intervención en la comunicación.

11. Desarrollar en los educandos el espíritu de creatividad, de innovación y cooperación, especialmente a través de la posibilidad de expresarse y comunicarse con los medios, mediante la elaboración de sus productos.

El propio Ministerio portugués en un documento más reciente, *Educação para os Media no ensino secundário* (Areal, 1995: 17), señala como objetivos generales:

- Utilizar instrumentos de análisis y reflexión sobre cómo leer los medios.
- Establecer un distanciamiento consciente y crítico frente a los medios de comunicación y sus lenguajes.
- Analizar y criticar los valores y actitudes expresados a través de los medios.
- Desarrollar la expresión de ideas y la autonomía de pensamiento.

En cuanto a la interpretación y el distanciamiento crítico:

- Comprender que los medios de comunicación ofrecen puntos de vista sobre la realidad.
- Reconocer que existen distintas lecturas posibles de los mensajes de los medios.
- Aprender a interpretar la realidad a través del lenguaje de los medios de comunicación.
- Descodificar mensajes, mitologías o estrategias publicitarias.
- Analizar mecanismos de manipulación de la opinión pública.

De la comprensión y expresión a través de los medios:

- Conocer los «bastidores» de la producción mediática.
- Utilizar técnicas de investigación y documentación, a través de la búsqueda, selección, interpretación e información.
- Experimentar diferentes técnicas de comunicación.
- Desarrollar la expresión a través de los diferentes medios de comunicación.

El «Conseil de l´Éducation aux Médias» de Bélgica (1996: 13 y ss.), por su parte, en un interesante documento, señala que las finalidades de la Educación en Medios de Comunicación se centran, propiamente, en los mismos objetivos que la educación en general, pero agregándole notas singulares que conectan la enseñanza con el mundo de la comunicación. Por ello, los objetivos de «aprender a ser un espectador activo, un explorador autónomo y un actor de la comunicación mediática y utilizar la imagen audiovisual como una verdadera tecnología al servicio de la inteligencia» son prolongaciones de los tres macroobjetivos de las finalidades de la educación:

- El desarrollo de la persona.
- La construcción del saber.
- La ciudadanía responsable.

Universidad de Huelva 2009

Los medios son unos especiales aliados en el desarrollo de la personalidad de los alumnos a través de una educación «multidimensional» que fomenta la creatividad y sensibilidad hacia los nuevos lenguajes, decodificando sus códigos, fomentando el análisis crítico de sus contenidos, enriqueciendo sus criterios de juicio, aumentando su autonomía y distanciamiento ante los mensajes, abriendo nuevas perspectivas hacia otras culturas y, en suma, situando al alumno ante el proceso de la comunicación, tanto como emisor activo como receptor crítico.

Respecto a la dimensión de la construcción del saber, la Educación en Medios amplía y diversifica la apropiación de los conocimientos y las fuentes de información, ayudando al alumno a entenderla, a poner distancias y a integrarla equilibradamente en sus conocimientos. Pero además, favorece que los alumnos se expresen y se comuniquen mediante el lenguaje audiovisual, construyendo sus propios productos mediáticos y dando cauce a todo su mundo interior.

Por último, la Educación en Medios de Comunicación tiene una gran responsabilidad en la formación de la dimensión política y social, en el desarrollo –como hemos visto– del espíritu crítico, la socialización y la participación. Para ello, entre las finalidades de la Educación para los Medios está la comprensión de las representaciones psicosociales de los documentos mediáticos, la apropiación de los códigos de las nuevas tecnologías para su comprensión y expresión y el desarrollo de una ética personal fundada en una actitud de apertura, en un análisis de desmitificación de la información, en una plena libertad de expresión y en el rechazo de todo endoctrinamiento que sea vehiculado a través de los medios.

Finalmente, en nuestro contexto, también se ha incidido en la importancia que la Educación en Medios de Comunicación tiene para contribuir al desarrollo de destrezas básicas que «aseguren a los individuos una autonomía ante los mensajes que reciben y frente a las manipulaciones de que pueden ser objeto; y también para atender al tratamiento adecuado de los peculiares documentos 'mass-mediáticos' en su uso como auxiliares didácticos» (Margalef, 1994: 24 y ss.). Este autor señala, por otro lado, recogiendo la voz oficial del Ministerio de Educación de España, que el papel esencial de la «Educación para el uso de los Medios de Comunicación es la de estimular la formación de ciudadanos activos y no simples consumidores». Por ello, un receptor activo y crítico debería desarrollar las siguientes aptitudes básicas:

- Hábito de uso crítico de los medios de comunicación. Costumbre de contrastar las informaciones. Distinción de hechos y opiniones. Búsqueda y selección de información con rapidez. Análisis continuo de los cambios como actitud social y humana.
- Capacidad de autoanálisis y toma de conciencia de las propias motivaciones.
- Desarrollo de actitudes perceptivas para el tratamiento de todo tipo de signos que integran los medios: sobre los lenguajes, sobre las técnicas de tratamiento y difusión de la información, y sobre los instrumentos de expresión.
- Adquisición de conocimientos socio-económicos sobre los medios y los agentes implicados en el proceso de comunicación (Margalef, 1994: 25).

Universidad de Huelva 2009

Por su parte, Bernabeu (1995: 8; 1996: 79) señala como finalidades de la Educación en Medios de Comunicación dos grandes objetivos:

- La formación de niños, niñas y jóvenes de ambos sexos para que sean receptores críticos, selectivos y activos ante los mensajes que reciben de los distintos medios masivos.
- El fomento de la cultura comunicativa en el centro escolar (Hernán, 1997: 17-24).

En el primer epígrafe, esta autora, citando a Maletzke, apunta que el receptor selecciona los mensajes en virtud de su propia personalidad, de su ambiente social, de la imagen que tiene de sí mismo, de la «compulsión» del medio sobre él y de la imagen que tiene del propio medio. El papel activo que se le otorga al receptor en las corrientes de investigación más actuales –como veremos en otro capítulo de este trabajo– es especialmente importante para entender la importancia del contexto de recepción.

Respecto a la cultura comunicativa, señala esta autora (1996: 81) la trascendencia de la Educación en Medios de Comunicación para conseguir introducir una metodología participativa en el aula, con una diversidad de recursos, estableciendo cauces de información y comunicación entre los distintos miembros de la comunidad escolar y de líneas de cooperación e intercambio con el exterior, creando espacios educativos que faciliten el aprendizaje, mediante el acceso a la información y a la producción de

Las acciones educativas de la Educación en Medios

El receptor:	Selecciona el mensaje en función:	La Educación en materia de Comunicación debe:
• Niños y jóvenes de ambos sexos.	• Su propia personalidad.	• Desarrollar el espíritu crítico. • Ayudar a crear un criterio personal. • Educar en valores.
	• Su ambiente social.	• Promover la participación de las familias en tareas educativas. • Favorecer una cultura comunicativa en el centro escolar.
	• La imagen que tiene de sí mismo.	• Fomentar la autoestima.
	• La «compulsión» que el medio ejerce sobre él.	• «Desenmascarar» los medios a través de una lectura crítica y comprensiva.
	• La imagen que tiene del propio medio.	• Abordar el estudio de los medios de comunicación para conocer sus claves, sus características y limitaciones.

(Bernabeu, 1996: 80)

Universidad de Huelva 2009

comunicación por parte de profesores y alumnos. Desde esta perspectiva, indica como objetivos:

1. Desarrollar la personalidad de los alumnos desde un punto de vista integral, insistiendo en la adquisición del espíritu crítico y en la formación de valores.

2. Actuar sobre su ambiente social, promoviendo la actuación de la familia en tareas educativas, tales como las de favorecer un consumo adecuado y unos hábitos saludables en relación con los medios.

3. Crear hábitos de lectura, entendida en un sentido amplio (libros, revistas, mensajes audiovisuales...) y dotar a los alumnos de las estrategias de tratamiento de la información.

4. Fomentar su autoestima y autorrespeto, ayudando a tomar conciencia de su propia valía y de la necesidad de definir y expresar su opinión personal.

5. Fomentar la cultura comunicativa en el aula y en el centro escolar, haciendo de ellos lugares de encuentro, espacios de comunicación e intercambio.

6. 'Desenmascarar' los medios, consiguiendo un distanciamiento racional y un análisis crítico de sus mensajes, es decir, llegar a conocer sus claves, sus lenguajes, sus limitaciones y sus intenciones manifiestas y ocultas.

7. Valorar la función social de los medios de comunicación de masas y de los nuevos medios técnicos y su importancia como instrumentos de cooperación y solidaridad entre los pueblos.

1.2.4. Los contenidos de la Educación en Medios de Comunicación

Una vez analizadas las razones que justifican el tratamiento de la comunicación en el currículum y las finalidades y objetivos que la guían, procedemos a reflexionar sobre los contenidos esenciales que ha de tener la Educación en Medios de Comunicación, ya que, como hemos señalado insistentemente, éste es el marco de referencia básico de la educación para el visionado activo de la televisión, eje central de este trabajo.

En primer lugar, hemos de indicar que se constata una gran diversidad de propuestas en función de las diferentes corrientes y contextos, aunque en todos ellos, al igual que ocurría con los objetivos, podemos entrever unos principios genéricos y unos aspectos claves que, con mayor o menor insistencia, se reiteran en torno a la necesidad de fomentar el conocimiento crítico y creativo, esto es, activo con los medios de comunicación.

Antes de comenzar a ofrecer distintas perspectivas sobre los contenidos de la Educación en Medios de Comunicación, quisiéramos apostillar dos referencias recogidas por Masterman (1993b: 92-93), que consideramos fundamentales para entender el contexto en el que se han de encuadrar los contenidos en este ámbito de innovación didáctica:

Universidad de Huelva 2009

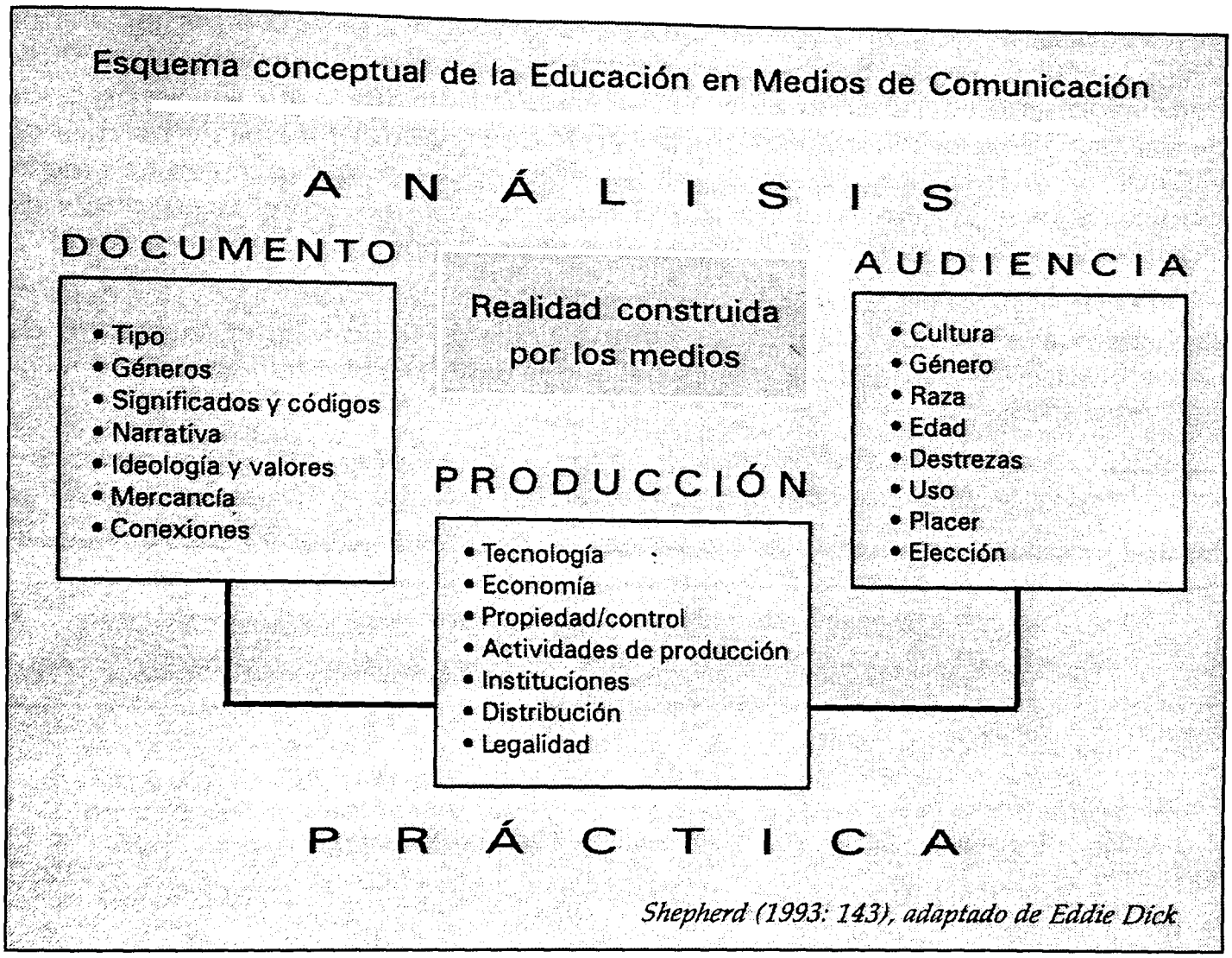
- Todo intento de depositar grandes cantidades de información en nuestros alumnos, por muy maduros y bien preparados que estén, será probablemente contraproducente con respecto a su motivación general y a la cantidad de información que serán capaces de recordar y utilizar.
- Es más importante que los alumnos recuerden la información que el que sepan dónde encontrarla y que sean capaces de usarla.

Greenaway (1993: 39 y ss.), de la Deakin University de Australia, señala tres componentes básicos, en paralelo con el modelo de aprendizaje artístico: la recepción, la reflexión y la acción/respuesta. Para este investigador, la recepción es un proceso básico al que todo individuo está sometido, pero los efectos de ésta varían en función de las personas y sus contextos particulares. El significado de un mensaje de los medios depende por ello del modo en que lo recibe e interpreta el individuo. Un segundo enfoque que ha de estar recogido en los contenidos, según este autor, es la reflexión, analizándose los distintos códigos simbólicos y valores estéticos, para de esta manera conocer las formas, instituciones y productos de los medios. Finalmente, el tercer componente que señala es la necesidad de la respuesta activa, utilizando los medios como vehículos de autoexpresión. En definitiva, la triple perspectiva que nos ofrece este autor centra las tres grandes dimensiones en las que se han de recoger los contenidos de los medios: la recepción, su análisis y el desarrollo de destrezas comunicativas y expresivas. En esta línea, Shepherd (1993: 143 y ss.), en el gráfico de la página siguiente, ofrece un enfoque de los distintos componentes de análisis, partiendo de la triple perspectiva del análisis, la práctica y la producción.

El concepto que subyace en este modelo es que los medios construyen la realidad, a través de procesos, como indica Shepherd (1993: 144) de «selección, subrayado, secuenciación y contextualización». Por ello, las áreas esenciales que ha de contener la Educación para los Medios son el «propio texto, la audiencia y la producción del texto», como las tres áreas básicas a analizar. Area (1995: 12-14), interpretando este esquema, apunta que el concepto de representación y de la no transparencia de Masterman (1983, 1993) está presente en toda esta propuesta, en la medida en que el punto de arranque es que «los medios son sistemas simbólicos o de signos que necesitan ser leídos de manera activa y que no son un reflejo incuestionable de la realidad externa, ni se explican por sí mismos...» (1993: 36). Por ello, la meta de la Educación en Medios de Comunicación, como ya hemos señalado anteriormente es «proporcionar al alumnado el conocimiento y las herramientas intelectuales necesarias para que sean capaces por sí mismos de realizar lecturas activas, personales y críticas de cualquier medio» (Area, 1995: 13), esto es, aumentando «el conocimiento del alumnado sobre cómo funcionan los medios, cómo producen significado, cómo son parte de la industria de construcción de la realidad y cómo esa supuesta realidad ofertada por los medios es interpretada por quienes la reciben» (Masterman, citado por Area, 1995: 13).

La dimensión «texto» analiza las producciones mediáticas en sus diferentes códigos y estructuras, así como en sus significados denotativos y connotativos, estableciendo valores y sus consiguientes interacciones.

Universidad de Huelva 2009



El ámbito «audiencia» ha ido progresivamente adquiriendo una mayor trascendencia en las investigaciones más recientes –como analizaremos detenidamente en otros capítulos de este estudio– hasta el punto de que el significado de los textos no está tanto en factores inherentes al mismo como en el significado que le otorgan las audiencias. En ese sentido, Area (1995: 14) incide en la importancia de la Educación para los Medios en «ayudar al alumnado a desarrollar aquellas habilidades que les permitan negociar lecturas activas sobre el producto mediático, de modo tal que puedan reconocer el abanico de posibles significados del mismo, los valores y sesgos implícitos en esos significados, y que implique una elección consciente más que pasiva por parte del alumno/a».

En tercer lugar, la dimensión «producción» se refiere, según Shepherd (1993: 145) a «cómo se ha producido un texto, quiénes lo han producido, por qué, en qué circunstancias y en qué contexto se ha producido». Por ello en este área hay que profundizar en contenidos como «las tecnologías y las prácticas de producción utilizadas, aspectos económicos de propiedad y control, su distribución, así como las instituciones y marcos legales dentro de los que opera el productor.

Universidad de Huelva 2009

Finalmente, como comentario final a este esquema, hemos de compartir con Area (1995: 14) que el modelo de Shepherd, adaptado del «Scottish Film Council», sugiere que «la formación del alumno debe cultivar simultáneamente lo que son los procesos de análisis de los productos mediáticos con lo que son los procesos de práctica de elaboración de los mismos», esto es, que los alumnos deben aprender con una metodología de investigación y construcción del conocimiento que acompase ejercicios de lectura crítica de los medios, con actividades de producción y expresión personal.

Por otro lado, el «Currículum Nacional del Reino Unido» recoge de una manera explícita cuáles son los contenidos y componentes de la Educación en Medios de Comunicación, señalando los aspectos claves que definen este ámbito, según se recoge en el gráfico.

Como podemos observar, el modelo británico es una propuesta global que incluye no sólo los agentes y sus públicos, sino también los lenguajes, sus tecnologías, las

Aspectos claves de la Educación en Medios de Comunicación

• Agentes e instituciones de los medios *(Media Agencies)*	• Quién produce los documentos; funciones en el proceso de producción; instituciones dedicadas a los medios; economía e ideologías; intenciones y resultados.
• Categoría y géneros de los medios *(Media Categories)*	• Diferentes medios (televisión, radio, cine, etc.); formas (documentales, anuncios, etc.); géneros (ciencia-ficción, comedias, etc.); otras maneras de clasificar los documentos; cómo se relaciona la clasificación con la comprensión.
• Tecnologías relacionadas con los medios *(Media Technologies)*	• De qué tipo de tecnologías se dispone y quién dispone de ellas, cómo utilizarlas; qué diferencias suponen en el proceso de producción y en el producto final.
• Lenguaje de los medios *(Media Language)*	• Maneras en que los medios de comunicación producen significados; códigos y convenciones; estructuras narrativas.
• Audiencia de los medios *(Media Audiences)*	• 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.
• Representación de los medios *(Media Representations)*	• Relación entre los documentos para los medios y los lugares, personas, acontecimientos e ideas reales; los estereotipos y sus consecuencias.

(Bazalgette, 1992; 1993: 123)

Universidad de Huelva 2009

tipologías de los mensajes y su capacidad de representación, respondiendo a las siguientes preguntas:

• ¿Quién comunica y para qué?	• Agentes de los medios
• ¿Qué tipo de documento es?	• Categorías de los medios
• ¿Cómo se produce?	• Tecnologías de los medios
• ¿Cómo sabemos lo que significa?	• Lenguajes de los medios
• ¿Quiénes lo reciben y qué sentido encuentran?	• Audiencias de los medios
• ¿Cómo representa su tema?	• Representación de los medios

(Bazalgette, 1993; 124)

El «Scottish Film Council», dentro de la línea del modelo británico, aborda los textos mediáticos desde tres dimensiones (Dick, 1992: 408-413; Piette, 1996: 60):

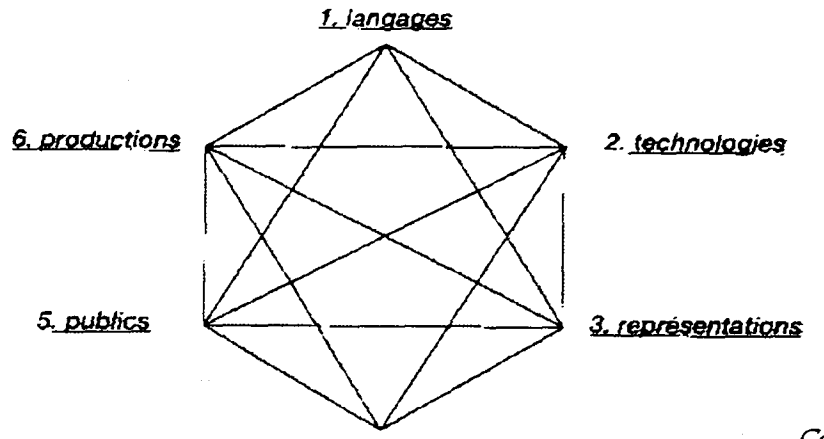
1. El análisis de los textos: denotación, connotación, códigos, géneros, estructura narrativa, valores, utilización de textos e intertextualidad...
2. El análisis de los públicos: análisis cultural de los públicos, la competencia de los grupos, la función social de los mensajes...
3. El análisis de los aspectos ligados a la producción: códigos y prácticas profesionales, propiedad de los medios, el control, la difusión, la organización económica, aspectos legales, tecnologías...

El Conseil de l´Éducation aux Médias de Bélgica (1996: 34) recoge también, dentro de su propuesta de contenidos, los seis temas: lenguajes, tecnologías, representaciones, tipologías, públicos y producciones, estableciendo el gráfico de relaciones de la página siguiente.

Gonnet (1997: 49 y ss.) insiste, siguiendo a Masterman, en los mismos aspectos básicos, como «temas fundamentales» de la Educación para los Medios:

- Los lenguajes: en torno a la construcción y deconstrucción de los mensajes.
- Las tecnologías, tanto comprendiendo el funcionamiento de las tecnologías mediáticas para desacralizarlas, como aprendiendo a usar las tecnologías informativas de la vida cotidiana.
- Las representaciones, para superar el principio de la «no transparencia» que define a los medios.

Universidad de Huelva 2009



Conseil de l'Éducation aux Médias de Bélgica (1996: 34)

- Las tipologías de los productos mediáticos, clasificándolos y diferenciándolos en géneros, funcionamiento, procesos narrativos, etc.
- Los públicos, como audiencias de los mensajes, entendiendo sus contextos, sus formas peculiares de recepción, la segmentación de las audiencias, etc.
- Los productores, para entender el modo de funcionamiento de las empresas mediáticas, cómo «construyen» y «fabrican» la información, etc.

Masterman (1993a: 94 y ss.) establece, por otro lado, una lista abierta de lo que él considera como «factores determinantes de los medios» que se deben conocer en el contexto de la Educación en Medios de Comunicación y que, como podemos observar en el gráfico de la página siguiente, están muy próximos a los principios del currículum nacional inglés ya reseñado.

En su reciente texto de *L'Éducation aux Médias dans l'Europe des années 90* (Masterman, 1994a: 33 y ss.) establece como elementos claves de La Educación en Medios de Comunicación el estudio de la semiótica, la ideología, los contextos sociales de la producción y el consumo y el público destinatario.

Finalmente, en nuestro contexto ha sido frecuente en los años ochenta el desarrollo de una concepción simplista de los medios, como simples instrumentos tecnológicos facilitadores de la enseñanza, muy alejado de los modelos conceptuales que hemos referenciado y del planteamiento de transversalidad que recogemos (Aguaded, 1994b: 111; Contrapunt, 1994a: 83-87). Esta concepción reduccionista de la «Educación en Medios de Comunicación» a su faceta más material, ha traído consigo la separación artificialmente en el uso de los medios (prensa, por un lado; y las llamadas «nuevas tecnologías», por otro) sin permitir entrar en profundidad en una visión global de la comunicación y en las aportaciones que este eje transversal, como ámbito de conocimiento específico, puede aportar.

Los medios, encuadrados en este eje de la «Educación en Medios de Comunica-

Universidad de Huelva 2009

Factores determinantes en la Educación en los Medios
• La propiedad y el control
• Las instituciones de los medios
• El Estado y las leyes
• La autorregulación de los medios
• Los determinantes económicos
• Los anunciadores
• Las audiencias
• El personal de los medios
• Las fuentes de los medios

Masterman (1993a: 94)

ción», abarcan esencialmente un nuevo ámbito de conocimiento relevante que incluye las facetas que hemos analizado en las páginas anteriores, ya que la «información», como realidad social y por ello didáctica, no se limita exclusivamente a la presencia de unos nuevos medios tecnológicos, sino que nos abre todo un nuevo universo de conocimientos (conceptos, procedimientos, actitudes, valores...) que desde el aula se pueden descubrir para fomentar en los alumnos los resortes necesarios, que les permitan emplear los nuevos medios de forma crítica y creativa (Aguaded, 1994b: 112).

Pero además, la «Educación en Medios de Comunicación» comprende también unos nuevos lenguajes, con nuevos códigos de lectura, de comprensión e interpretación, que van más allá de la suma del lenguaje escrito con el visual, y que suponen por ello una auténtica revolución comunicativa, al aportar una nueva codificación de la realidad, más allá de los propios medios.

La «Educación para la Comunicación» ha de englobar necesariamente también todo el conjunto de tecnologías de la información y la comunicación que progresivamente van sumándose a la vida diaria, gracias al impresionante avance de las ciencias. Son estas tecnologías-punta las que sin duda han ido configurando este nuevo marco de conocimiento y estos nuevos lenguajes. Ahora bien, teniendo presente que los instrumentos materiales no son más que la base y los soportes, que responden a una realidad mucho más compleja. La consideración de la «Educación en Medios de Comunicación», exclusivamente dentro de proyectos o programas de las «Nuevas Tecnologías», responde a una visión limitada de este trascendental ámbito de conocimiento, puesto que prevalecen los medios tecnológicos a los lenguajes y especialmen-

Universidad de Huelva 2009

te a la consideración teórico-práctica del nuevo ámbito de conocimiento (Aguaded, 1994b: 112). El deslumbramiento del aparataje es tal, que este amplísimo campo transversal se reduce exclusivamente al empleo material de las «nuevas tecnologías» que por su atractivo y novedad se convierten de por sí en exclusivas y acaparantes, olvidándose que su uso no tiene sentido si no es encuadrado dentro de un contexto más amplio, como es el de la comunicación del mundo moderno, con sus nuevos lenguajes y medios y su novedosa conceptualización de la realidad.

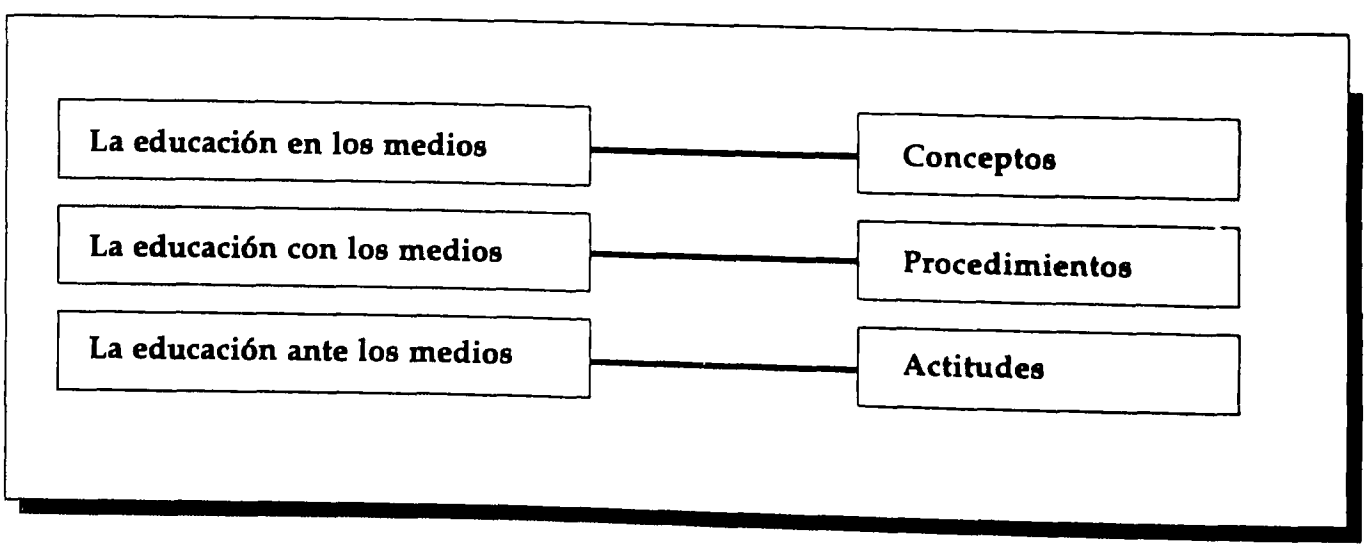
Por ello, una óptima propuesta de la Educación en Medios de Comunicación debe centrarse, como indica Bernabeu (1994: 138) en dos ejes centrales:

- La formación de receptores críticos.
- El fomento de la cultura comunicativa.

Para ello debe proporcionar estrategias que permitan el desarrollo de técnicas de trabajo intelectual e investigativo, esto es lo que el Grupo Contrapunt (1994b: 167) denomina «educación con los medios» (procedimientos), esto es, lo que Bernabeu (1995: 9; 1994: 140) enfoca por el conocimiento del alfabeto audiovisual, los elementos que lo componen, sus reglas...

Por otro lado, se encuentra el estudio de los medios considerados en sí mismos, es lo que se denomina «educar en los medios» (conceptos); y en este sentido, hay que entender la lectura crítica que permite valorar e interpretar los mensajes mediáticos, seleccionándolos como receptor activo.

Finalmente, la Educación en Medios de Comunicación busca, según Bernabeu (1994: 141), «desarrollar en los alumnos y alumnas actitudes de consumo selectivo, un espíritu crítico y un criterio personal. Intenta poner de manifiesto la influencia de los medios de comunicación en la sociedad y en su propia vida, y formar a los jóvenes en los valores de toda sociedad democrática; esto es, lo que denominamos 'educar ante los medios' (actitudes)».

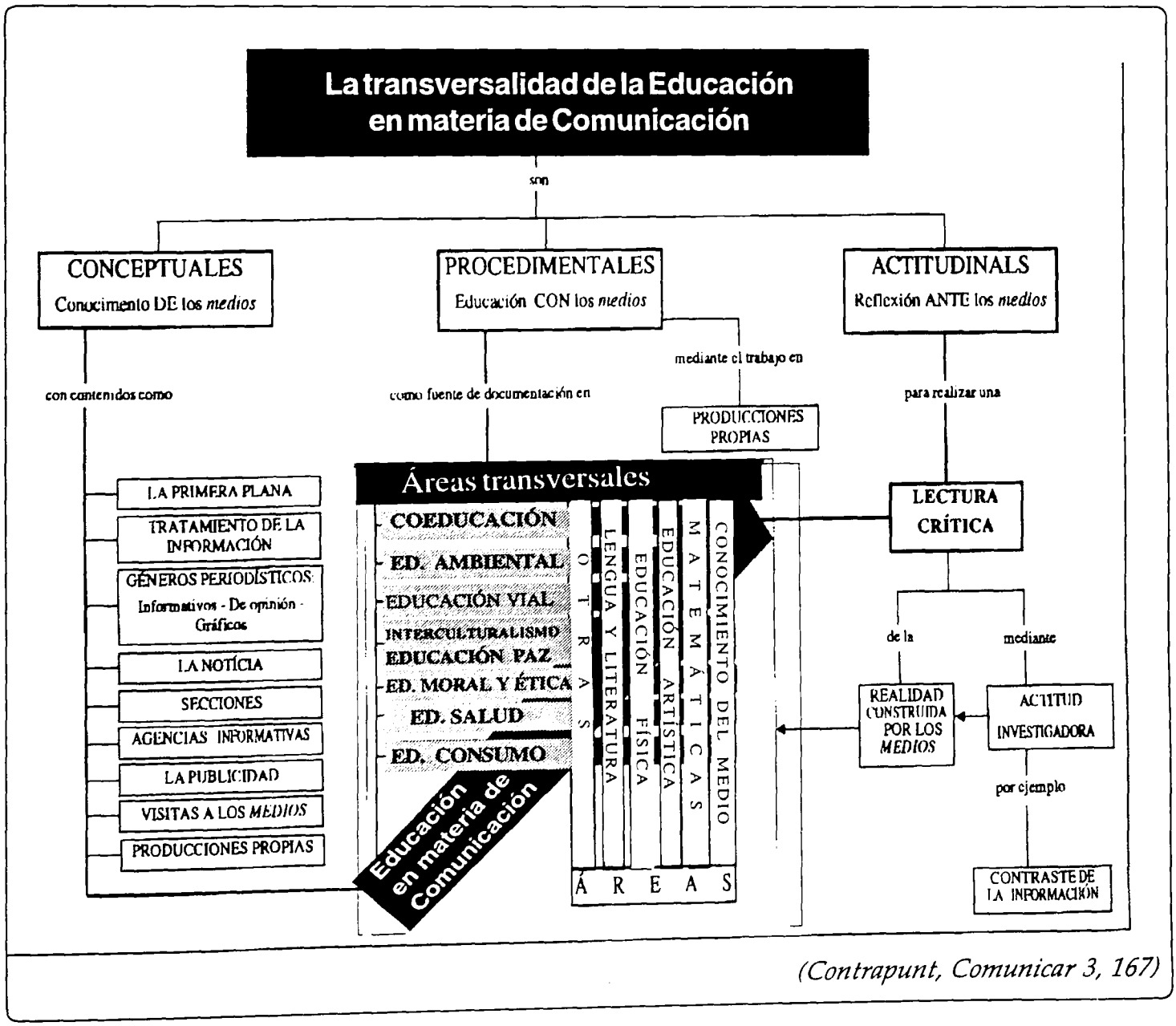


Universidad de Huelva 2009

1.2.5. La inserción curricular: la transversalidad de la Educación en Medios de Comunicación

> *«Hay una vinculación entre el conocimiento, la comprensión y las destrezas que se reúnen para crear una disciplina, un enfoque metodológico hacia el conjunto de procesos. Esto significa que tiene menos relación con los contenidos y más con la adquisición de destrezas analíticas y prácticas... puesto que se trata de una disciplina, no de una asignatura, es importante que los estudios de medios no se definan de manera absoluta. No debería haber 'exclusión' por 'definición'» (Dick, 1987: 4).*

La inserción curricular de La Educación en Medios de Comunicación presenta diferentes posibilidades de desarrollo. Morduchowicz (1997: 39), en un reciente trabajo aplicado al contexto argentino, se plantea también, al igual que otros muchos investigadores:



(Contrapunt, Comunicar 3, 167)

Universidad de Huelva 2009

«¿Una formación en medios de comunicación debe estar incluida en un área específica de estudio o integrar todas las asignaturas como contenido transversal?».

Y señala que la respuesta a este interrogante no es simplemente un «mero detalle», ya que las diferentes alternativas que se abren son fiel reflejo de corrientes y tradiciones que están lejos de llegar a un consenso, tanto aquéllos que defienden la opción de la «asignatura separada» en igualdad de condiciones con el resto de las materias curriculares, como aquellos otros que optan por el tratamiento transversal, justificando la necesidad de la interdisciplinariedad, dado que los medios exceden las áreas disciplinares tradicionales (Morduchowicz (1997: 39-45).

Pinto (1987: 60-61) recoge, basándose en Pungente (1985: 31-33), cuatro posibles vías de integración en el currículum:

a) La Educación para los Medios como disciplina específica (con carácter anual, plurianual o simplemente semestral; de régimen obligatorio o facultativo; de ámbito nacional, regional o local).

b) La Educación para los Medios como materia integrada en una o varias áreas o disciplinas, asegurando un tiempo específico para su desarrollo, permitiendo un trabajo pedagógico interdisciplinar por parte del equipo de profesores.

c) La Educación para los Medios como materia voluntariamente organizada en el centro, de carácter extraescolar, como complemento curricular.

d) La Educación para los Medios como una combinación de las opciones anteriores, incorporando tanto la existencia de una disciplina autónoma, como unidades didácticas integradas dentro de otras materias, como eventualmente una combinación de algunas de las propuestas anteriores.

Bazalgette (1993: 118), refiriéndose al contexto británico y a la experiencia del «British Film Institute» señala tres grandes ámbitos:

a) La educación audiovisual como parte integrante de la asignatura de lengua inglesa para todos los niños.

b) La educación audiovisual en cursos especializados para alumnos de 14/16 años.

c) La educación audiovisual como tema transversal.

En esta misma línea, Masterman (1994a: 63 y ss.) propone cuatro maneras para integrar los medios en los sistemas educativos europeos:

a) El estudio de los medios de comunicación como una disciplina autónoma de pleno derecho.

b) La Educación en Medios integrada en una materia del programa escolar (generalmente como una dimensión de la lengua materna, pero que también puede formar parte de otras disciplinas como el Arte, las Ciencias Sociales, etc.).

c) La Educación en Medios integrada en todas las disciplinas, como parte integrante de la enseñanza de la Lengua, la Literatura, la Historia, la Geografía, pero también, indica Masterman, puede tener su hueco en materias como las Matemáticas y las Ciencias.

Universidad de Huelva 2009

d) El análisis de los estudios mediáticos formando parte del programa escolar integrado (sin estar basado en las disciplinas clásicas) y desarrollado por un equipo interdisciplinar.

El propio Masterman (1994a: 64) se plantea cuál es la mejor manera de enseñar en los medios, indicando, desde el comienzo de la reflexión, que toda tentativa de establecer una oposición entre el estudio de los medios y la Educación en los Medios descansa en una falsa dicotomía. Para él, una enseñanza específica sobre los medios no tendrá un impacto efectivo si sus métodos no se introducen en todas las otras disciplinas y no influyen en la manera en que analizan los productos mediáticos.

Sin embargo, también afirma que el estudio de los medios como disciplina específica «presenta enormes ventajas», ya que hay razones imperiosas que han llevado a los especialistas a pensar que la integración curricular de disciplinas específicas sobre la Educación en los Medios en Educación Secundaria y en la enseñanza de Tercer Ciclo es la mejor manera de afianzar la Educación para la comunicación, mientras que en Educación Primaria la opción más válida parece ser su integración en otras materias específicas, como a lo largo de todo el programa escolar (Masterman, 1994a: 65-66).

Tyner (1993: 256 y ss.) indica que como mejor funciona la educación audiovisual es como parte integrante, pero flexible de todas las áreas temáticas. En realidad, la división del currículo en partes de estudio separadas, que es un rasgo importante del modelo fabril, no proporciona espacio, fácilmente, para trabajar en todo el currículum con las estrategias de pensamiento crítico. Los intentos de integrar la Educación en los Medios en el currículum actual constituyen una solución necesaria, aunque de corto plazo, puesto que la idea misma de asignaturas separadas está siendo sometida a examen y a cambio. El futuro de la educación apunta a un enfoque interdisciplinar que, a la larga, dará mejor cabida a la Educación en los Medios.

Pero, además, como señala Duncan, de la «Association of Media Literacy» de Canadá (1989), las mejores estrategias para enseñar con los medios son: el pensamiento crítico, los modelos indagadores, los enfoques de estudios culturales, la educación de los valores, las estrategias interdisciplinarias, las experiencias creativas, la semiótica y la pedagogía democrática y centrada en el alumno. Y como apunta Tyner (1993: 189) «estos estilos de enseñanza están en abierto contraste con las estrategias centradas en el profesor y dirigidas al examen, que están ligadas a las asignaturas separadas y que se enseñan en las instituciones que forman al profesorado en los Estados Unidos».

Moore (1991: 172), por su parte, afirma que «si se desea que la educación audiovisual cobre identidad entre las nuevas iniciativas curriculares, es prioritario difundir ideas y estrategias acerca de la inclusión del estudio de los medios 'transversalmente' en todo el currículum, es decir, en todas las materias y disciplinas». En este sentido, Greenaway (1993: 37) defiende que los programas de alfabetización audiovisual han de incluirse transversalmente en todo el currículum. Por su parte, (1995a:

Universidad de Huelva 2009

126) indica que en los «programas escolares, la Educación en Medios de Comunicación debe impregnar la totalidad de las enseñanzas (...), porque todas las disciplinas pueden colaborar en la necesaria alfabetización para los medios». Y en este sentido, el omnipresente Masterman (1993: 256 y ss.) nos vuelve a recordar que «hay muchas razones para que los profesores de medios fomenten el desarrollo de las destrezas de la enseñanza y de la alfabetización audiovisual en todas las asignaturas». Así indica que:

> • *Los materiales audiovisuales cada vez se usan más en la enseñanza habitual del resto de las asignaturas, puesto que gran parte de los contenidos visuales de éstas van encontrando su forma de expresión en las cintas de vídeo y en las películas (...) Es importante que dicho material no se consuma inocentemente, sino que sea leído de un modo crítico. Parece obvio que los profesores de todas las asignaturas deben favorecer la técnica básica de alfabetización audiovisual consistente en relacionar los mensajes de los medios con los intereses políticos, sociales y económicos de quienes los producen.*
>
> • *Sin embargo, la enseñanza de los medios, 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 (...) Sería útil que los profesores de todas las asignaturas se interesasen por estar al corriente del tratamiento que dan los medios a los temas en los que ellos trabajan.*
>
> • *(...) Es suficiente, quizá, que se comiencen a abrir los canales de comunicación y que se inicie el diálogo con los especialistas de las asignaturas, para que ellos valoren por sí mismos la importancia que pueden tener las destrezas de lectura crítica de los medios en su propia asignatura.*

En nuestro contexto, Area (1995: 15) apunta que el reconocimiento de la Educación en Medios de Comunicación dentro del currículum escolar de nuestro país puede enfocarse desde una triple vertiente: su consideración como área o asignatura independiente, su tratamiento como contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) dentro de los bloques de las áreas curriculares concretas, o finalmente, como tema transversal a lo largo de todo el currículum.

El primero de los casos tiene una gran ventaja y doble objeción como se ha venido demostrando en las páginas anteriores de las experiencias internacionales. Por un lado, tiene la virtualidad de equipararse al resto de las materias del currículum, teniendo espacios propios para su estudio, pero con la salvedad de que, fácilmente, al ser en la mayoría de los casos una optativa y no una troncal, se convierte en una asignatura de segundo orden. Por otro lado, como indica Area (pág. 15) no es difícil que aspire «a ser una respuesta radical, alternativa y global a la actual enseñanza académica», estableciendo conflictos con el resto de las disciplinas.

Su inclusión como bloques de contenidos en las distintas materias curriculares supone la ruptura de un planteamiento global de la comunicación y en la mayoría de los casos se reducen los medios a su vertiente de auxiliares y recursos didácticos, desposeyéndolos de la función que estimamos en este estudio como la genuina, de aná-

Universidad de Huelva 2009

lisis de la comunicación contemporánea desde una vertiente activa, esto es, crítica y lúdica. Además, esta integración parcial depende siempre de la específica preocupación del profesorado por este área de conocimiento.

Finalmente, la tercera opción de inclusión curricular sitúa a la Educación en los Medios de Comunicación desde una perspectiva transversal a todo el currículum, aunque esta última propuesta depende de decisiones organizativas y pedagógicas de profundo calado. De hecho, la administración educativa española –como veremos más adelante, en el proceso de la Reforma educativa derivada de la LOGSE (MEC, 1990)– ha apostado decididamente por la inclusión de la «Educación en Medios de Comunicación» en los diseños curriculares del Ministerio (Bernabeu, 1996: 75 y ss.; Margalef: 1994: 33 y ss.), como en los de la mayoría de las Comunidades Autónomas; en nuestro caso concreto, en los decretos de enseñanza de la Comunidad Andaluza (Junta de Andalucía, 1992; 1993; 1995). Tanto los objetivos de etapas y ciclos, como los de las distintas áreas recogen implícita y explícitamente –aunque de una manera muy desigual– la necesidad del uso de los medios de comunicación como nuevos contenidos relevantes, como lenguajes de comprensión e interpretación de la realidad y como nuevos medios al alcance de la mano. Sin embargo, la «Educación en Medios de Comunicación» no aparece formalmente como un área transversal, junto a los otros ámbitos reconocidos como tales, esto es, la educación ambiental, la educación del consumidor, la educación para la paz, etc.

La inclusión o no de la «Educación en Medios de Comunicación» como eje transversal del currículum refleja, como hemos ido analizando, un modelo concreto de concepción de la enseñanza, así como un tipo definido de conceptualización del uso didáctico –global o parcial– de los medios de comunicación en el aula. Esta dimensión transversal es, en palabras de Gonnet (1996: 51), clave para entender su «fuerza y debilidad».

Como hemos indicado, la UNESCO (1984), ya desde la década de los setenta, viene insistiendo en la trascendencia de este nuevo ámbito de conocimiento para la formación de receptores críticos y autónomos, si se trabaja desde un punto de vista transversal, que englobe no sólo las distintas materias o disciplinas, sino también los diferentes ciclos y etapas educativas.

Lucini, en un interesante texto sobre transversales y áreas curriculares (1994: 29-30), señala las características básicas que han de tener los llamados «ejes transversales» del currículum:

- Ser contenidos que hagan referencia a la realidad y a los problemas sociales, de forma que la escuela pueda acercarse significativamente a la realidad del entorno.
- Ser contenidos relativos a valores y actitudes, de manera que nos permitan el análisis crítico y la comprensión de la realidad, así como la adquisición de actitudes y comportamientos morales.
- Desarrollarse en todas las áreas curriculares como partes consustanciales de ellas.

Sin duda alguna, estos rasgos definitorios de la transversalidad no sólo están

Universidad de Huelva 2009

presentes en la «Educación en Medios de Comunicación», sino que además se complementan con la presencia de tecnologías e instrumentos propios que permiten desarrollar, no sólo el análisis, sino también la investigación y la producción con sus propios «medios».

Por otro lado, y teniendo presentes las características propias que el Ministerio de Educación establece para los temas transversales (MEC, 1993), la Educación en Medios de Comunicación participa de todas ellas, según recoge Bernabeu (1993: 136-137; 1995: 8):

- Ilumina el para qué de la educación, en cuanto posibilita a los alumnos comprender los problemas cruciales de la sociedad, elaborando un juicio crítico sobre ellos.
- Contribuye al desarrollo integral de la persona, ya que fomenta no sólo capacidades intelectuales, sino también relaciones interpersonales, valores, actitudes, normas, estrategias y procedimientos, así como la inserción en el mundo social.
- Parte de la toma de conciencia de una problemática social surgida en las últimas generaciones a causa del progreso tecnológico.
- Ayuda a definir las señas de identidad del centro educativo, dado que un uso integral de este eje transversal supone la implicación de todos los sectores de la comunidad escolar y su inclusión en el Proyecto de Centro.
- Necesita una relación de la escuela con su entorno, ya que los medios de comunicación vinculan a la escuela y la familia en un proceso compartido de aprendizajes y apropiaciones.
- Está presente en el conjunto del proceso educativo, ya que, como hemos indicado más arriba, abarca a todos los niveles y áreas del Sistema educativo, trascendiendo el marco curricular.

La consideración de la Educación en Medios como transversal del MEC se ha visto reflejada en los materiales curriculares.

Las posibilidades que ofrece el tratamiento de los medios de comunicación para el acercamiento de los alumnos/as a la realidad cotidiana no se limitan sólo a contenidos informativos o conceptuales, sino que pueden incluir, con una dinámica didáctica adecuada, recursos para la motivación, para el descubrimiento y la creación de sus propios mensajes de respuesta al medio.

La trascendencia de la comunicación audiovisual es sin duda clave en la progresiva implicación de los alumnos y alumnas en su propio proyecto de vida (dimensión ética). La formación de lectores críticos y creativos con los medios no tiene sentido si no es dentro de un consenso de valores; lo que llama Lucini (1993: 18) la «ética de mínimos». La presencia plural e innovadora de los medios en las aulas fomenta, en palabras de este autor, «el arte de aprender a vivir y de humanizar

Universidad de Huelva 2009

el mundo con la esperanza de transformarlo». Conocer críticamente los medios, saber emplear los nuevos lenguajes de forma creativa rompe definitivamente el distanciamiento entre lo que la escuela enseña y lo que los niños y chicos viven en sus hogares y en la calle (Aguaded, 1994b: 113). El empleo de los medios en todos los ámbitos curriculares, tanto horizontal como verticalmente, ha permitido al Equipo «Contrapunt» (1994: 83-87) llegar a afirmar que la «Educación en medios de Comunicación», más que un eje transversal, es una «transversal de transversales», por «ser un vehículo poderoso de integración de los saberes de las distintas áreas transversales».

1.2.6. El marco teórico de la Educación en Medios de Comunicación

Uno de los factores que aparece determinante en el éxito de la integración de la Educación en Medios de Comunicación es, sin duda, el que se refiere a las dimensiones teóricas que subyacen en la elaboración de los programas. Como indica Piette (1996: 41) «es primordial que las experiencias de educación crítica con los medios se inscriban en un cuadro teórico en la medida en que sirvan para guiar de manera coherente las prácticas de enseñanza». Ya Masterman establecía (1985: 19) la necesidad de un «marco teórico» que permitiera a profesores y alumnos dar sentido coherente a este campo tan diverso, a través de «conceptos y principios centrales» que incluyan un modo de indagación y un método de investigación. Como ya hemos recogido más arriba y resume Greenaway (1993: 35), los conceptos centrales que recogía Masterman en la formulación de *Teaching the Media* (1985) eran éstos:

- La construcción de los textos y las representaciones de la realidad.
- Los textos como agentes influyentes.
- Las instituciones productoras de los mensajes.
- La función y las formas de los mensajes.
- Las audiencias.
- La elaboración de los medios.

Es evidente, por otro lado, que estos ejes conceptuales claves tendrán distintos desarrollos en función de los contextos y de los modelos de escuela que subyacen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, en cuanto al ámbito geográfico, dentro del marco global común, las orientaciones para los países industrializados y los de «en vías de desarrollo» suelen ser diversificadas (véanse las recomendaciones específicas de la UNESCO para ambas regiones: Bazalgette, 1992: 242 y ss.; 248 y ss.). Pero son esencialmente los modelos de escuela que subyacen los que determinan de una forma singular el marco teórico de la Educación en los Medios de Comunicación. En este sentido, han sido las propuestas de los países en vías de desarrollo las que han optado por un modelo más crítico y alternativo, quizás inducidos por las propias coordenadas espacio-temporales de sus ambientes, pero que, sin duda, reflejan, con

Universidad de Huelva 2009

mayor nitidez la vertiente crítica de la Educación para los Medios. Así Costa Criticos, de la University of Natal (Sudáfrica) indica que el modelo idóneo del desarrollo de una educación crítica con los medios es el «aprendizaje experiencial reflexivo» (1993c: 81):

> *«La educación emancipatoria tiene una epistemología alternativa que, en contraposición al conocimiento objetivado, se basa en el conocimiento comunicado. Este conocimiento es generador y no consumidor, se preocupa de la percepción y no de la recepción, de la búsqueda y no de la investigación. En un sistema así, la inteligencia constituye un proceso y no un producto y la inteligencia equivale al comportamiento inteligente».*

El Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Chile, en este mismo marco de modelo conceptual crítico, ofrece también una serie de coordenadas como referencias teóricas a tener presente para el análisis de la comunicación en las aulas. Así Hermosilla y Fuenzalida (1993: 267 y ss.) apuntan como aspectos claves para la Educación en Medios de Comunicación:

- Estudiar la influencia de los medios desde los contextos particulares de recepción.
- Analizar no sólo los mensajes, sino también sus géneros.
- Tener presente que la relación personal con los medios es, más que racional, emocional.
- Partir de la base de la situación de cotidianidad y de recepción en el hogar de los medios.
- Situar la influencia del contexto social y cultural en los procesos de captación y de apropiación de los mensajes mediáticos.
- Valorar y contextualizar la estética propia que aportan los medios.
- Superar el paradigma lineal-causal de la comunicación, ya que las investigaciones de las últimas décadas demuestran que «el emisor no tiene capacidades omnipotentes para manipular a los indefensos y pasivos espectadores». Como señala Prieto Castillo (1984), «la información no tiene un significado objetivo, único, más allá de la situación y el universo simbólico de fuentes y receptores, sino que adquiere un significado, para unos y otros, dependiendo de su particular situación».
- Descubrir los significados, además de líneas, existenciales de los textos, como fruto de una actividad constructivista del «receptor situado en un determinado contexto socio-cultural, ante una proposición de sentido que exhibe un mensaje» (Hermosilla y Fuenzalida, 1993: 273).

Por otro lado, y como ya hemos indicado, La «Association of Media Literacy» de Toronto (Duncan, 1989) propone cómo las estrategias más adecuadas para trabajar con los medios son: «el pensamiento crítico, los modelos indagadores, los enfoques de estudios culturales, la educación de los valores, las estrategias interdisciplinarias, las experiencias creativas, la semiótica y la pedagogía democrática y centrada en el alumno». Es evidente la opción, al igual que en las anteriores ejemplificaciones, por un modelo de escuela alternativo.

Universidad de Huelva 2009

Finalmente, terminamos este epígrafe recogiendo las aportaciones de Masterman en su ya citado *L´Éducation aux Médias dans l´Europe des années 90* (1994a; 55 y ss.; 1994b), por ser éstos, tanto los principios fundamentales que, según este investigador, rigen las orientaciones de la Educación en Medios en esta década, como por el nivel de impacto que sus reflexiones tienen en este ámbito de la innovación didáctico-comunicativa:

a) El principio fundamental en el que se centra la Educación en los Medios es el de la «representación». Para este autor, es fundamental indicar que los «medios no reflejan la realidad, la representan, son sistemas de símbolos o signos» (Masterman, 1994a: 55). El postulado de la «no transparencia» es el eje neurálgico para una educación crítica de los medios. Quin (1993: 223), en una acertada frase, afirma que «si los medios fuesen una simple ventana abierta al mundo, capaz de presentar la realidad sin mediación alguna, no tendría sentido en absoluto hacerlos objeto de estudio. Los medios y la vida real serían exactamente la misma cosa. Pero está claro que no es así. Cuando nos dan una fotografía en la que aparecemos nosotros, somos conscientes inmediatamente de que nosotros somos la persona de la fotografía y, a la vez, no lo somos; hay parecido, pero no es la persona real; la fotografía es una *representación* de uno mismo. Todos los textos visuales son representaciones, se parecen más o menos, a las personas, a los lugares y sucesos que representan».

b) El objetivo primordial de la Educación en los Medios es «desnaturalizar» los medios, «contestar» ante el carácter «natural» del que se revisten, analizando la producción, sus diferentes técnicas, su impacto ideológico y la manera en que el público «lee» el contenido mediático y se lo apropia.

c) La Educación en Medios es más que nada un proceso investigativo, más que una propuesta de contenidos. Como indica Masterman (1994a: 56), su objetivo es permitir a los alumnos comprender cómo los medios de comunicación construyen la realidad, formando ciudadanos bien informados, que puedan emitir juicios personales fundados. Por tanto, la Educación en los Medios no emite juicios de valor uniformes ni universales ni tiene como finalidad defender a los espectadores de los mensajes o denunciar la alienación.

Hermosilla y Fuenzalida (1993: 273) van más allá y proponen superar hasta el término de lectura crítica hacia una concepción más compleja e integral. «La lectura crítica se orienta a formar televidentes selectivos y discriminadores, capaces de tomar distancia ideológica y evaluativa ante las emisiones. Pero esta acción incide sólo en el polo de las emisiones, de modo reactivo y negativo. En nuestra opinión, la educación para la televisión debe superar la denuncia de alienación. El objetivo final adquiere, entonces, un carácter positivo; la finalidad global es asumir la comunicación televisiva y apropiarse creadoramente del medio televisivo».

d) La Educación en los Medios se articula alrededor de conceptos fundamentales que son instrumentos de análisis, más que contenidos paralelos. Para ello señala Masterman (1994a: 56-57) que es fundamental superar un estudio fragmentado de los medios de forma separada, como ha sido tradicional, ya que los conceptos básicos son comunes a todos ellos. Las nuevas tendencias europeas, según este investigador,

Universidad de Huelva 2009

han llegado a un relativo consenso para encuadrar los marcos teóricos claves que se han de analizar en la Educación en Medios de Comunicación: «denotación y connotación, género, selección, comunicación no verbal, lenguaje mediático, ficción y realismo, público, institución, construcción, mediación, representación, código/codificación/decodificación, segmentación del público, estructura del relato, fuente, ideología, presentación, retórica, discurso, subjetividad». Estos conceptos presentan enorme variabilidad en cuanto a su complejidad, pero precisamente el arte de enseñar a utilizar los medios reside en la «capacidad de descomponer esta complejidad en formas más simples según un programa más o menos complejo».

e) La Educación en Medios de Comunicación es un proceso de largo alcance, que ha de iniciarse incluso antes de la escolaridad, cuando se comienza el consumo de productos mediáticos y alcanza a lo largo de toda la vida. Esto es, una Educación en los Medios «que no tenga en cuenta esta realidad, limitaría sus posibilidades reales» (1994: 57). Por ello, una óptima Educación para la Comunicación debe ser una «experiencia agradable, rica e instructiva, si queremos que los alumnos sean motivados a continuar analizándolos una vez superada la escolaridad».

f) La Educación en Medios de Comunicación ha de desarrollar a la vez el sentido crítico y la autonomía crítica. Incide por ello Masterman (1994a: 58) en que la piedra angular del éxito de un programa de Educación para los Medios es conseguir que los alumnos tengan voluntad de mirar los medios de una forma crítica, en su utilización y comprensión, cuando los profesores no están presentes. Por ello, «el objetivo no es sólo la conciencia y comprensión crítica, sino también la autonomía crítica». La importancia de esta reflexión tiene consecuencias fundamentales sobre las orientaciones de los programas, sobre sus metodologías y criterios de evaluación, ya que no es suficiente que los alumnos asimilen conocimientos, como en la mayoría de las disciplinas, ni que los docentes animen a los alumnos a desarrollar su espíritu crítico; sino que el desafío real es que los alumnos tengan la capacidad y la voluntad de habituarse a «distanciarse» críticamente de los medios a lo largo de toda su vida.

g) La Educación para los Medios ha de emplear criterios evaluadores propios, basados en la capacidad de los alumnos de aplicar lo que «descubren» de los medios a nuevas situaciones y por otro lado, el compromiso, la motivación y el interés.

h) La Educación en Medios de Comunicación es «oportunista» y se fundamenta en la actualidad, ya que se abastece de las informaciones de los medios de comunicación, casi siempre imprevisibles para enseñar el mundo del presente y analizar el pasado y el futuro.

1.2.7. Evolución y corrientes en la Educación en Medios de Comunicación

El *Report on Secundary Education,* editado en 1938 en Inglaterra (citado por Masterman, 1994a: 21), afirmaba que «el cine y la prensa corrompen insidiosamente

Universidad de Huelva 2009

los gustos y los hábitos de las nuevas generaciones» y hablaba ya de la contagiosa influencia de Hollywood. La consideración de los medios como fuente de corrupción y de enfermedad contagiosa que amenaza la cultura y la moralidad, incluso antes de la aparición y omnipresencia de la televisión, es la primera corriente que se puede encontrar en los inicios de las relaciones de la educación con los medios y que ha estado presente, como indica Masterman, a lo largo de la historia, cada vez que ha surgido una nueva forma de diversión que ponía en cuestión la tradición anterior. A partir de esta apostilla del rechazo histórico a lo nuevo, que no sólo ha ocurrido con los medios, sino con toda manifestación cultural novedosa, este autor señala varios períodos en las relaciones entre los medios de comunicación y la educación, centrado especialmente en el contexto inglés, pero que, de una forma u otra, responde a las fases que se han ido produciendo en los diferentes países:

• El período de los «medios como agentes de la decadencia cultural» (Masterman, 1993a: 56 y ss.; 1994: 21 y ss.) surge ya en la década de los treinta y se difunde entre los docentes la necesidad de una «resistencia moral y cultural» que llegará hasta nuestros días. Para ello, la educación aparece, según Thompson, como «proceso vacunador ante el entorno anticultural, contra la 'cultura' de los medios producida por máquinas» (1993a: 58). A pesar de su hostilidad hacia los medios, este período fue crucial para el análisis de los documentos mediáticos en las aulas y el comienzo de nuevas actitudes hacia la comunicación.

• En una segunda fase, y en orden a esa nueva sensibilidad, aparecen los medios como «expresión del arte popular». Las nuevas generaciones comenzaron a ver en los medios expresiones de la cultura popular, sin ser tratadas irremediablemente como corrompidas. Fue ésta la época de los años sesenta y se centró de una manera casi exclusiva en la presencia del cine. Este movimiento a favor del arte popular tuvo consecuencias importantes como la superación del período «vacunatorio» y la entrada por primera vez de los medios en las aulas a través de los cursos especializados en cine, descuidándose e ignorándose los otros medios, como la prensa y la incipiente televisión. Según Masterman (1993b: 74), el movimiento no produjo filosofías coherentes para comprender o estudiar los medios, ni se publicaron libros con una orientación didáctica.

Tanto en una corriente como en la otra, es posible percibir la existencia de un fuerte «movimiento de clase media, defensivo y profundamente paternalista», que ha entendido la enseñanza de los medios como ejercicios esencialmente negativos, aportando nociones de valor, arrojando poca luz sobre la naturaleza de los medios como empresas de concienciación. Apunta Masterman (1993b: 77) que no está «a favor de que las cuestiones de valor se rechacen por completo. Sólo hay que desplazarlas del centro del escenario para facilitar nuestro objetivo primordial: aumentar la comprensión de los medios por parte de nuestros alumnos –la manera en que funcionan, a qué intereses responden, el modo de organización, el mecanismo de producción de significados, la forma en que tratan de representar la realidad y en qué medida es entendida la realidad por los que la reciben–. Así la palabra 'comprensión', poniendo

Universidad de Huelva 2009

el énfasis en el desarrollo de la inteligencia crítica con respecto a los medios, tendrá que adquirir importancia central».

• Otra corriente que ha tenido notable incidencia entre el profesorado es la consideración de los medios como «ayuda del aprendizaje y como divulgadores del conocimiento y la experiencia». La primera parte de la base de que los medios son unos instrumentos idóneos como ayuda para el aprendizaje; por lo que los profesores tienen que tener el dominio tecnológico suficiente para poder combinar los métodos de enseñanza y aprendizaje con las tecnologías adecuadas. Según Masterman (1993b: 79), esta popular corriente, «no sólo está vinculada a una concepción mítica de los medios como transmisores neutros de ideas e información, sino también con la diferenciación rígida y perjudicial (para los educadores de los medios) entre el uso educativo de los medios y su prolífico e informal uso no-educativo. Esta dicotomía está, a su vez, vinculada con otra distinción, igualmente errónea, entre la función de los medios como proporcionadores de experiencias «en bruto» y su función de entretenimiento. Una «concepción tecnológica» de los medios los conceptualiza como únicamente una parte del entorno de los alumnos, como fuentes no problemáticas del saber y no como sistemas de símbolos que construyen de una forma determinada la realidad.

• A partir de los años setenta, Masterman (1994: 33 y ss.) indica que se desarrollan otras corrientes que van a incidir sobremanera en la evolución de la Educación en los Medios: la semiótica, las teorías ideológicas y los contextos sociales de la producción y el consumo de los medios, corrientes que se van a ir enlazando con las nuevas tendencias actuales y el modelo británico que el propio Masterman y el «British Film Institute» sugieren, y que ya hemos analizado en epígrafes anteriores.

El documento oficial del Ministerio de Educación de Portugal, *Educar para a Comunicação* (Pinto, 1988: 41 y ss.), recoge, a partir de las aportaciones de Halloran y Jones, por un lado, y de Anderson y Bennett, por otro, tres grandes enfoques que han tenido una enorme trascendencia en la Educación en Medios de Comunicación:

a) La visión de la sociedad centrada en los medios, a partir de la premisa de la fuerte influencia de la televisión y los medios en la sociedad y analizar cómo atenuar esta presión cultural que incide significativamente en los gustos y hábitos personales y sociales. Dentro de esta perspectiva, se desarrollan dos grandes corrientes:

• La corriente moralista que se basa en el omnipresente poder mediático y la indefensión de la audiencia ante sus mensajes, especialmente los niños y jóvenes con escasa preparación para su interpretación, sobre todo respecto a los contenidos violentos, sexuales, ideológicos, raciales, etc. Por ello se propone reaccionar desde un punto de vista moral, para desarrollar mecanismos que permitan responder con criterios de discernimiento a la ineludible presión comunicativa.

• La corriente de los usos y gratificaciones, que no niega la influencia de los medios en las personas, pero que acentúa la posibilidad de la audiencia de actuar y orientar esa influencia, ya que aunque los efectos existen, éstos no son automáticos,

Universidad de Huelva 2009

en términos de estímulo-respuesta. Por ello es necesario tomar conciencia de las necesidades y motivaciones de los individuos, para encontrar los patrones necesarios que permitan utilizar positivamente la televisión como fuente de conocimiento y placer, y no ya de satisfacción.

b) La visión de los medios de comunicación a partir de la sociedad de la que surgen, destacándose dos corrientes:

• El abordaje cultural, que considera a la televisión como expresión popular desde el punto de vista artístico, como reflejo de la visión del mundo y los valores de la cultura contemporánea. Por ello frente a los ataques o rechazo, esta corriente propone estudiar los medios y la televisión como retrato del mundo cotidiano; la Educación en Medios de Comunicación, en este sentido, proporciona una profunda comprensión del contexto histórico-artístico del universo mediático.

• La perspectiva semiótica, basada en las aportaciones de Barthes (1985; 1986) y Eco (1976; 1979), parten de la afirmación de que los medios no son ningún retrato o reflejo de la vida social y que la televisión, en particular, no es, como se dice, una ventana abierta sobre el mundo, sino una interpretación de la vida social, a partir de puntos de vista particulares e ideológicamente comprometidos. La comunicación mediática y televisiva está siempre mediatizada, existen siempre «actores» que intervienen y orientan la programación.

c) El tercer enfoque que se recoge en este documento es el de los medios en interacción con la sociedad, vinculado por la sociología crítica, cuyos máximos exponentes son Halloran y Jones (s/f) y que proponen un abordaje de eclecticismo crítico, dado que los medios funcionan en instituciones sociales muy complejas insertas en un sistema social global.

Desde otro punto de vista, podemos abordar también la evolución de las corrientes que han sustentado la Educación en Medios de Comunicación. Así, desde la óptica de Piette (1995: 37 y ss.), al que seguimos de cerca en las siguientes reflexiones, es posible diferenciar dos etapas claramente delimitadas, aunque superpuestas, en la evolución de la Educación en los Medios. Este investigador canadiense señala que, en un plano de abstracción, puede entenderse una primera fase de experimentación que arranca desde los primeros años sesenta, en paralelo con las etapas de recelo y contraposición que ya hemos apuntado, y una segunda fase, de consolidación, de muy desigual desarrollo en los diferentes países, que comienza a ver la luz en los años ochenta, a mitad de la década, y que va a suponer el establecimiento de un cuadro teórico más o menos definido que va a guiar la práctica de este tipo de enseñanza.

a) En el primer período, la fase de «experimentación», los programas que se desarrollan son aislados, centrados casi exclusivamente en algún medio y desvinculándose de propuestas globales. No existen cuadros teóricos centrados en la especificidad del ámbito didáctico y en todo caso son muy variadas estas pioneras experiencias de tratamiento didáctico de los medios de comunicación en las aulas. Las corrientes que subyacen, desde el punto de vista de las teorías de la comunicación de masas, y que tienen una enorme influencia en esta primera época son:

Universidad de Huelva 2009

• La perspectiva de los efectos, que pretende, a grandes líneas, educar a los jóvenes para defenderse de los peligros y efectos potencialmente negativos que pueden tener sobre ellos los medios de comunicación (Wolf, 1994a: 50 y ss.; De Fleur y Ball-Rokeach, 1993: 193 y ss.; Orozco, 1994: 9-28). Los medios difunden imágenes deformadas de la realidad, contenidos violentos, estereotipos y prejuicios, contravalores... creando una peligrosa confusión en los jóvenes, por lo que hay que escudarlos con una «vacuna», a través de la educación. En este modelo de programas se trasluce una concepción pasiva de los jóvenes espectadores, fácilmente vulnerables, como una masa homogénea en la que los medios influyen de forma uniforme. Son los adultos los que deben transformar esta relación para limitar los «efectos», siendo el agente de mediación que rompe la relación de pasividad. En este sentido, los docentes tienen que denunciar, junto a los padres, los aspectos negativos de los medios y hacer tomar conciencia a los jóvenes de éstos a través del desarrollo de habilidades de juicio crítico. Estos modelos de Educación en los Medios son normativos, como indica Piette (1996: 48; 1995b: 39) y «proponen a los jóvenes modelos alternativos socialmente más aceptables»; por ello sus contenidos se centran casi exclusivamente en la adquisición de nuevos conocimientos que «permiten a los jóvenes identificar la visión deformada de la realidad que proponen los medios».

• La perspectiva de usos y gratificaciones, por el contrario, ofrece un acercamiento más positivo, centrado en las «satisfacciones» que traen consigo los medios de comunicación, en cuanto a nuevos aportes culturales y experiencias audiovisuales novedosas, que influyen considerablemente en el desarrollo social de los jóvenes y en su maduración personal (De Fleur y Ball-Rokeach, 1993: 246; Wolf, 1994a: 77-90). Los medios son «ventanas abiertas al mundo» que permiten a las nuevas generaciones comprender su sociedad y su contexto, como sujetos activos que procesan la información en función de sus prioridades significativas. Según Piette (1996: 48), en esta teoría «no son los medios los que tienen efectos sobre los jóvenes, son los jóvenes los que se exponen a los contenidos de los medios en función de sus demandas y necesidades». En este sentido, los programas pretenden que los jóvenes conozcan mejor sus propios hábitos de consumo y la manera en que se producen los mensajes a través de los procesos de producción, porque para llegar a ser espectadores críticos es necesario conocer la naturaleza de la relación que establecen con los medios, ya que serán críticos en la medida en que sean capaces de analizar y evaluar objetivamente la calidad de los productos mediáticos.

• Una tercera corriente, desde la óptica marxista, propone que la Educación en Medios es una óptima vía para develar las influencias de los medios en el mantenimiento y reproducción de las desigualdades sociales, ya que éstos perpetúan esquemas culturales burgueses, partiendo de sus poderosos efectos manipuladores (Wolf, 1994a: 91 y ss.). Los espectadores son víctimas pasivas y atomizadas que no reaccionan ni personal ni socialmente ante esas negativas influencias, por lo que la Educación en Medios de Comunicación ha de sensibilizar y afianzar la toma de conciencia de la división entre clases, consolidadas por los medios, a través del estudio de la dimensión ideológica de los mensajes.

Universidad de Huelva 2009

• La perspectiva semiológica se ha centrado en el análisis del lenguaje de los medios de comunicación, en el estudio de los procesos a través de los cuales la significación de los medios se impone al receptor. Los sistemas significantes de los mensajes, sus valores connotativos, el carácter polisémico y el aprendizaje de los códigos audiovisuales han sido el núcleo de esta perspectiva (Wolf, 1994a: 142 y ss.).

• Los Estudios Culturales («Cultural Studies») de la Birmingham University parten de la consideración de los medios como partes integrantes de un vasto sistema simbólico en el que la cultura mediática es un elemento más dentro de las complejas relaciones entre los individuos y los grupos, en un contexto sociopolítico concreto (Wolf, 1994a: 120 y ss.). Los programas analizan los procesos por los que las producciones simbólicas alcanzan sus significados a través del entramado de códigos y reglas del lenguaje particular de los medios. El enorme poder de los medios representa una amenaza para los individuos, ya que se tiende a confundir la realidad con la subjetividad construida como realidad por los medios. Por ello es necesario la confrontación de lecturas para superar las posibles manipulaciones.

• La perspectiva ética se centra esencialmente en la cuestión de los valores vehiculados por los medios, pretendiéndose hacer reflexionar a los jóvenes sobre el impacto de la prensa, la radio, la televisión... en los valores personales y sociales. La violencia, el racismo y otros valores y contravalores serán objeto de atención especial y de análisis en profundidad en esta corriente de Educación para los Medios.

• La perspectiva creativa o práctica se basa esencialmente en la iniciación a los jóvenes en la producción mediática, ya que el conocimiento y la «manipulación creativa» del universo de los medios es la mejor forma para conocerlos e interpretarlos. La iniciación al proceso de «escritura» conlleva el conocimiento del proceso de «lectura». Descubriendo la realidad que se esconde detrás de la imagen y tomando conciencia de sus posibilidades de expresión, los alumnos descubren el universo de los medios de comunicación.

b) Piette (1996: 54 y ss.; 1995b: 44 y ss.) señala que después de esta fase inicial, fuertemente influenciada por las diferentes corrientes que hemos reseñado, y que aún siguen vigentes en muchos de los programas que se desarrollan en la actualidad en diversas regiones del mundo –como vamos a ver a continuación en el epígrafe siguiente–, puede considerarse una fase de «consolidación», de fuerte impacto en el área anglosajona, a partir de las obras de Masterman y el ya llamado «british model», como paradigma predominante en los últimos años. Este modelo combina las corrientes críticas, los estudios culturales británicos, el modelo crítico, las corrientes semiológicas europeas para centrarse en los aportes teóricos que ya hemos reseñado en el marco teórico y conceptual de los epígrafes anteriores.

• La importancia del principio de la «no transparencia» de los medios, ya que éstos no son un simple reflejo de la realidad, sino que están implicados en un proceso activo de construcción, o mejor aún, de «re-presentación» de la realidad, que conlleva selecciones fragmentarias y a veces interesadas o al menos subjetivas del mundo. Según esta óptica, los alumnos no son críticos cuando confunden las imágenes que

Universidad de Huelva 2009

proponen los medios con su propia realidad o cuando no son conscientes de esta construcción permanente. Ser crítico por ello es «comprender que los medios mediatizan todo lo que ellos representan» (Piette, 1996: 56).

• El estudio de las fuentes que producen los mensajes, ya que si los medios están activamente implicados en el proceso de «re-presentación» de la realidad, es necesario interrogarse sobre quién los controla, quién fabrica y difunde esos mensajes. Frente al modelo crítico que identificaba estos mensajes como propiedad de una sola clase dominante, ahora se considera la existencia de diferentes «poderes» que se confrontan, abandonándose la visión monolítica de los aparatos ideológicos que condicionaban la mente de los individuos. La Educación en los Medios ha de tender a hacer tomar conciencia a los jóvenes de que los mensajes de los medios son reflejo de relaciones complejas. Este estudio de las fuentes va más allá del simple análisis de los efectos o de los usos y gratificaciones. Sin embargo, no se pretende recargar excesivamente la información sobre la procedencia de los mensajes, sino más bien descubrir la complejidad de los mismos y estar alerta ante sus mensajes.

• La retórica de los medios, esto es, las técnicas utilizadas por los medios para comunicar sus mensajes, analizando sus lenguajes que captan el interés y la atención del público. Se realiza así un proceso de «de-construcción» que invierte el que los medios realizan al seleccionar, elaborar y difundir sus mensajes.

• El estudio de las dimensiones ideológicas, esto es, los sentidos que conforman los mensajes, sus cuadros interpretativos, sus sistemas de ideas y valores...

• El análisis del público, opuesto a la visión tradicional que se fundamentaba en el análisis de los medios exclusivamente centrado en sus mensajes. La audiencia es entendida ahora, no como un público pasivo, sino como individuos activos que procesan la información y construyen sus significados particulares a partir de diferentes contextos de significación. Los jóvenes no son consumidores pasivos, sino que están comprometidos en un proceso de negociación del sentido de los mensajes, participando en la construcción de sus significados.

En nuestro contexto, García Matilla (1993a: 70 y ss.) ha realizado una aproxima-

El modelo británico de Educación en Medios de Comunicación

- **Los medios como construcciones: la «no transparencia».**
- **Las fuentes de los medios: quién controla, fabrica y difunde.**
- **La retórica de los medios: el lenguaje mediático.**
- **La ideología en los mensajes.**
- **El público y las audiencias.**

Piette (1996: 59-60)

Universidad de Huelva 2009

ción a la génesis y desarrollo histórico de la Educación en Medios de Comunicación, señalando algunas de las diferentes corrientes internacionales y nacionales que la han sustentado:

- La corriente basada en la Gestalt, cuyos máximos representantes son Arnheim y Gombrich.
- La tendencia centrada en los estudios de la Iconología, en la que sobresale la figura de Panofsky.
- Las corrientes psicosociológicas norteamericanas, de enorme influencia internacional, en las que destacan autores como Laswell, Lazarsfeld, Merton y sus colegas europeos Cazeneuve o Clausse.
- Corrientes desde enfoques psicologistas, basadas en el desarrollo evolutivo, como Piaget, en tendencias más conductistas como Bandura o en la psicología cognitiva como Ausubel.
- Enfoques antropológicos, con representantes como Edgar Morin y Riessmann.
- Corrientes centradas en la tecnología educativa, en las que cabe citar múltiples autores, como Chadwick, Salomon, Bates o incluso Freinet.
- Tendencias de carácter ideológico-político, centradas en el materialismo dialéctico marxista, como Althusser, Brecht, Mattelart o Schiller.
- Teorías emanadas de la comunicación popular de América Latina, cuyos máximos representantes son Freire, Kaplún, Gutiérrez, Prieto, Morán Costas, etc.
- Tendencias que reenfocan los modelos clásicos de la comunicación y la información, como Moles, Cloutier, etc.
- Corrientes semiológicas, basadas fundamentalmente en Barthes y Eco, pero también en Verón, Doelker, Metz o Kientz.
- Tendencias tecnológicas futuristas o anticipatorias como McLuhan o Toffler.
- Corrientes críticas, vinculadas a la teoría de los efectos, como Halloran, Seat, etc.

En definitiva, puede comprobarse con este listado abierto –incompleto, tanto en tendencias como por supuesto en nombres y representantes– la complejidad del mundo de la comunicación hoy día, como reflejo de una sociedad diversificada, donde la influencia de los medios en todos los ámbitos es cada vez mayor. La Educación en Medios de Comunicación no tiene, por tanto, una única fuente ideológica de inspiración, sino que su paternidad intelectual está harto diversificada. En las próximas páginas procederemos a sintetizar muy brevemente las diferentes corrientes y movimientos que a nivel internacional se desarrollan, especialmente en la última década, para integrar la comunicación, desde un enfoque didáctico y plural, en los sistemas educativos.

Universidad de Huelva 2009

1.2.8. Panorama internacional de programas y experiencias de la Educación en Medios de Comunicación

Si bien 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, en el ámbito internacional, es en la década de los ochenta cuando se produce la eclosión, el período crucial en el desarrollo de los programas en una mayoría de países de prácticamente todos los continentes, incluso, aunque mucho más tímidamente, en aquellas regiones «menos desarrolladas».

Las universidades, la administración educativa a través de diferentes organismos y entidades, los diarios nacionales y regionales y las asociaciones no gubernamentales han sido los ejes fundamentales en los que se han sustentado las variadas y múltiples experiencias que se han ido desarrollando.

Sin embargo, este desarrollo ha sido mùy desigual de unos países a otros, tanto en las formas de integración en los currícula, en los materiales curriculares desarrollados y en los recursos didácticos, como en la propia concepción de este ámbito de conocimiento...

Múltiples son las interpretaciones, más o menos alejadas de la conceptualización que en las páginas anteriores hemos esbozado, que se han ido realizando de la Educación en Medios de Comunicación. En todo caso, hay que reconocer, como veremos en esta panorámica general, que el movimiento en favor de la integración de los medios de comunicación en el marco escolar es ya una realidad.

Ofrecemos una breve panorámica de las experiencias más significativas que se han ido desarrollando en países de nuestro entorno y otros con fuerte tradición ya en este campo de las relaciones entre educación y comunicación.

Esta perspectiva general es, sin duda, de enorme utilidad para el trabajo que realizamos en las siguientes páginas, ya que nos contextualiza las experiencias y las líneas de investigación que determinan nuestro objeto de estudio, enmarcando nuestro Programa Didáctico en su óptimo contexto.

Seguimos de cerca las aportaciones de Jacques Piette (1996: 19 y ss.), de la Universidad de Sherbrooke (Canadá), que en riguroso trabajo doctoral ha sistematizado las experiencias euroamericanas –especialmente anglosajonas y francófonas– de la Educación en Medios de Comunicación. Nos servimos también fielmente de la obra colectiva editada por la UNESCO, el CLEMI y el British Film Institute, *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations*. (Bazalgette, Bevort y Savino, 1992). En el panorama latinoamericano, nuestra principal aportación, entre otras, proviene del *Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación*, publicado por la Asociación chilena CENECA (1992), con los auspicios de UNICEF y UNESCO como aportación colectiva de los seminarios latinoamericanos de Educación y Comunicación.

Universidad de Huelva 2009

1.2.8.1. El ámbito europeo

• *Francia*

En Francia, el uso de los medios de comunicación en la enseñanza comienza, como en casi todos los países europeos, a través de los cine-clubs que como actividades extraescolares son gestionados por organizaciones juveniles o en las propias escuelas. Pero junto a estas experiencias prácticas en nuestro país vecino pronto comienzan a crearse instituciones y corrientes científicas preocupadas por las relaciones medios-educación. El «Instituto del Lenguaje Total» en la Universidad Católica de Lyon (Vallet, 1983), el «Centro de Investigación y Documentación Pedagógica» (CRDP) y sobre todo los trabajos de Barthes y Metz con los estudios semiológicos del lenguaje centran ideológicamente las primeras experiencias en el análisis de la imagen y sus códigos culturales.

En la década de los ochenta tiene lugar en Francia una significativa experiencia, que llama la atención por la magnitud de la misma, la implicación de organismos y la incidencia que tuvo en la población. La campaña «Jeunes Telespectateurs Actifs (JTA) fue un proyecto del propio gobierno francés en el que se implicaron varios ministerios con la finalidad de educar a los jóvenes telespectadores a ser críticos y selectivos en sus relaciones con la televisión (Pierre y otros, 1982; Pinto, 1988: 32). De este proyecto, por su trascendencia, nos centraremos específicamente en la sección monográfica de experiencias de uso crítico de la televisión en el aula.

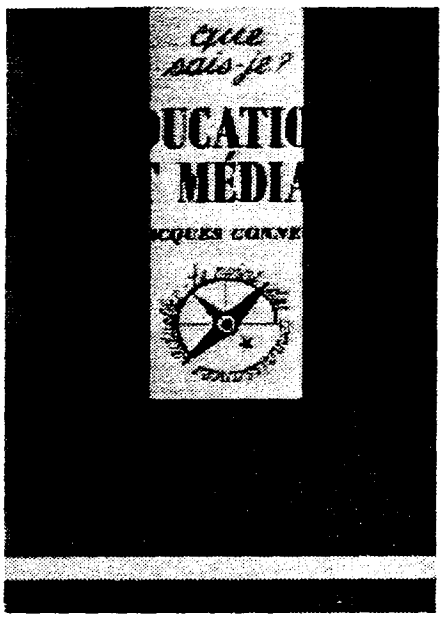
En cuanto a instituciones, sin duda, el organismo que durante casi las dos últimas décadas (desde 1982) ha desarrollado más ampliamente actividades relacionadas con la Educación en Medios de Comunicación ha sido el «Centre de Liaison de l´Enseignement et des Moyens d´Information» (CLEMI, 1996: 2-3; Bazalgette y otros, 1992: 12; Gonnet: 1996: 37-38), organismo dependiente del Ministerio de Educación de Francia y del Centro Nacional de Documentación Pedagógica. Como señala Gonnet (1996: 38), el Centro ha tenido desde sus orígenes la finalidad de «promover, a través de acciones formativas, la utilización pluralista de los medios de información en la enseñanza, para favorecer una mejor comprensión e interpretación crítica por parte de los alumnos del mundo que les rodea». Con un enfoque de integración transversal de los medios, el CLEMI ha incidido especialmente en la importancia de este ámbito para la iniciación democrática de los alumnos –tema de enorme significatividad en Francia– y la toma de conciencia ciu-

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

CLEMI

Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information

Universidad de Huelva 2009



Las obras de Jacques Gonnet, director del CLEMI, son un punto de referencia obligado en Francia en la Educación en Medios.

dadana. Docentes y profesionales de la información trabajan conjuntamente en múltiples actividades formativas desarrolladas en París y en las distintas regiones y academias del país: jornadas, talleres pedagógicos, coloquios, conferencias son algunas de las dinámicas, centradas en la temática del conocimiento de los medios y los circuitos de la información, el análisis crítico de los mensajes (análisis de contenido, lectura de imágenes, etc.), la producción de mensajes informativos (periódicos escolares, radio escolar, vídeo...), así como tratamiento disciplinar de los medios en las distintas áreas y niveles escolares.

Junto a las acciones formativas, el CLEMI es también un importante centro de documentación, tanto escrita como audiovisual, sobre las relaciones entre los medios de comunicación y la educación: informes, experiencias, investigaciones universitarias, así como fondos bibliográficos y videográficos están disponibles para docentes, investigadores y periodistas que desean profundizar en la temática. Este organismo edita a su vez una serie de publicaciones especializadas, centradas en las prácticas pedagógicas, en el conocimiento de los medios en su uso escolar y guías curriculares para profesores. Otra de las secciones importantes del CLEMI se dedica a la dinamización de experiencias y de los recursos de las distintas asociaciones y entidades que trabajan con los medios en todo el país.

Entre los proyectos más interesantes desarrollados en los últimos años, destacan las convocatorias de las «Semaines de la presse dans l´école» (CLEMI, 1996: 4) a través de las cuales los centros reciben de forma gratuita diarios en las clases, participan periodistas en las actividades y especialmente trabajan sobre la información de manera didáctica y lúdica. Otro de los proyectos más significativos de este Centro son los periódicos escolares. Su preocupación por la prensa escolar se traduce en una documentación con más de 6.000 cabeceras y 35.000 ejemplares, algunos de ellos reliquias de 1926.

La dimensión internacional del CLEMI, con múltiples conexiones en países de todos los continentes, se concreta de manera especial en el «Proyecto Fax», experiencia internacional en la que participan escuelas de varios países para, a través de este medio, elaborar un periódico en 24 horas que luego distribuyen por correo a todos los corresponsales.

Junto a este organismo ministerial, se han ido creando diferentes instituciones públicas y privadas a lo lar-

Las Asociaciones de profesores y padres, como APTE, han proliferado en Francia en las últimas décadas para vincular medios y educación.

Universidad de Huelva 2009

go de todo el país con el fin de analizar las relaciones entre los medios y la educación. Así la «Audiovisuel pour Tous dans l´Éducation» (APTE), creada en 1986 y que agrupa a padres y profesores (Pungente y Biernatzki, 1995: 168).

• *Portugal*

La «Educação para os média» ha tenido un notable crecimiento en los últimos años en nuestro país vecino, tanto por las múltiples experiencias que en prensa, radio y televisión se están llevando a cabo en las aulas de los centros escolares de Educación Primaria y Secundaria, como también dan fe los variados encuentros y jornadas, nacionales y regionales, que se están celebrando. Especialmente significativos han sido los encuentros «A educação e os meios de comunicação social», organizado por el «Conselho Nacional de Educação» y el de «A escola e os media», celebrado en 1991 en Lisboa, organizado por la Oficina Pedagógica del «Instituto de Inovação Educacional» del Ministerio de Educación, y los más recientes organizados por Universidades como la de Coimbra (1995) o Asociaciones de profesores y periodistas como la «Associação Educação-Media» (AEM) (1997).

En 1988 la «Comissão de Reforma do Sistema Educativo» del Ministerio de Educación de Portugal publica el texto *Educar para a comunicação* (Pinto, 1988: 53 y ss.) como marco teórico y análisis de la situación de partida de la educación portuguesa a partir de la implantación de la «Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86). En este texto, primer documento oficial en el que se recoge la conceptualización de la Educación en Medios y el panorama internacional hasta ese momento (mitad de la década), se hace un estudio de la presencia del tratamiento de la comunicación en los nuevos currícula y se ofrece una serie de recomendaciones para su uso en la enseñanza en los diferentes niveles y áreas del Sistema Educativo, indicando como condiciones básicas para la implementación la formación de los profesores, la investigación científica y la dotación de los recursos necesarios.

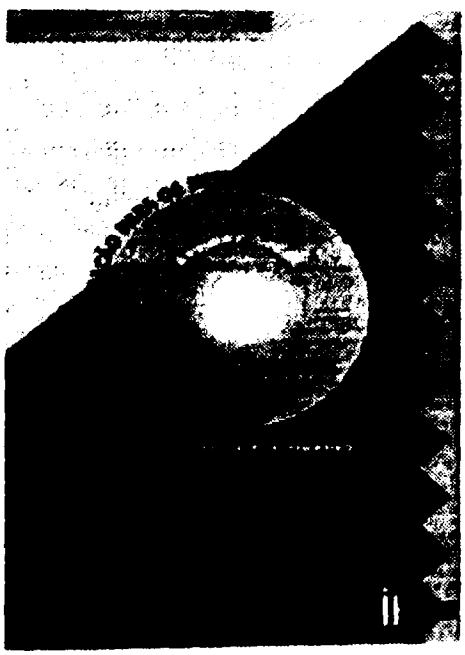
En el ámbito administrativo ha sido el «Instituto de Inovação Educacional», organismo dependiente del Ministerio de Educación, el que ha venido desarrollando en los últimos años una amplia labor en la Educación para los Medios. Junto a la organización del encuentro «A escola e os media» a comienzos de la década, que supuso un verdadero trampolín para el afianzamiento y reconocimiento institucional de esta innovación didáctica, el IIE ha organizado otras actividades como la «Semana dos Media», desarrolladas a partir de 1992, como continuación al «Dia da Imprensa», organizadas previamente por «Público na Escola». El Instituto ha desarrollado también tareas de asesoramiento a experiencias en centros (Abrantes, 1995a: 14) y ha impulsado una importante labor en la edición de materiales didácticos dirigidos a las escuelas; así las «Fichas para estudar a actualidade», originarias del CLEMI francés, difundidas por todas las escuelas portuguesas. Además se han publicado monográficos en torno a los «media» en la revista *Noesis*, editado libros como *A imprensa, a radio e a*

Universidad de Huelva 2009

televisão na escola, se ha colaborado en el «Proyecto Fax» que, gestionado por el CLEMI del Ministerio de Educación de Francia, ha unido escuelas de todo el continente europeo para hacer periódicos escolares a través del telefax, etc.

La dependencia institucional/administrativa del Instituto, ligada a la política educativa del país, debe conllevar un impulso para dotar de personal y recursos al IIE, de forma que la presencia de esta innovación educativa se afiance en las escuelas portuguesas con el apoyo ministerial.

En el ámbito profesional, el Proyecto «Público na Escola» es una de las experiencias más interesantes y llamativas del país vecino, por su constancia, calidad del proyecto, diversidad de actividades y especialmente por ser patrocinado no ya desde la educación, sino desde el mundo del periodismo, a través de uno de los diarios de mayor prestigio y tirada del país, «Público», que se edita en Lisboa y Oporto. Con el objetivo de colaborar decididamente en la formación de una nueva generación de usuarios críticos de los medios de comunicación y consciente de la necesaria implicación de los periódicos en esta irremplazable labor que beneficia a largo plazo incluso a los propios medios, el Proyecto lleva a cabo la producción de materiales de apoyo destinados a los profesores, sobre temas diversos, relacionados con la actualidad y planteados metodológicamente como guías. Además edita mensualmente un Boletín, «Público na Escola», con informaciones de actualidad relacionadas con los medios y las aulas, con experiencias de profesores, convocatorias, reseñas bibliográficas, fichas didácticas, etc. Otras actividades con las que cuenta este Proyecto son el acceso a un banco de documentación de apoyo para profesores sobre la educación en los «media», la planificación de visitas a sus diarios por parte de escolares, la realización de proyectos de investigación que están en la actualidad en fase de expansión... Pero sin duda, las actividades que en los últimos años han sido estrella de este Proyecto han sido los concursos nacionales, dirigidos a todas las escuelas del país para fomentar el uso de la prensa en las aulas, que se celebran desde 1990. Por otro lado, este Proyecto ha desarrollado múltiples actividades en torno a los llamados «dias da imprensa na escola».



El Instituto de de Inovação Educacional del Ministerio de Educação ha sido el organismo responsable de la Educación en Medios, desde el ámbito administrativo en Portugal

Respecto a otros organismos, y junto a las iniciativas públicas y privadas, provenientes de la administración educativa y de los medios de comunicación, hay que reseñar también el importante papel que juegan las Universidades –y en Portugal las Escolas Superiores de Educação– en la formación inicial de los futuros docentes y en la capacitación continua de los profesores en ejercicio, dado que todavía una gran parte de las competencias de formación permanente en Portugal siguen estando en manos de las Universidades. La Escola Su-

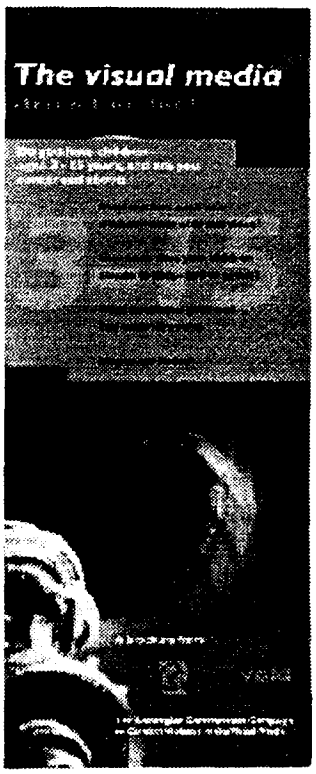
Universidad de Huelva 2009

perior de Educação de Faro (Algarve) de Setúbal, Guarda, de Coimbra..., las Universidades lisboetas, la Universidad de Coimbra, Minho (Braga), etc. vienen realizando una importante labor en la difusión de la Educación para los Medios, tanto en la formación de graduados, como en postgraduados, especialmente en el desarrollo de maestrías, cursos de especialización y doctorados.

• *Los países nórdicos*

Según todos los estudios (Piette, 1996: 19), estos países son en el continente europeo los pioneros en la Educación en Medios de Comunicación. Ya a principios de la década de los sesenta, Finlandia incorporaba en los programas escolares la Educación para los Medios, dentro de la disciplina de la lengua materna (Tufte, 1992). Partiendo de las ideas del prestigioso experto Minkkinen sobre el empobrecimiento que la comunicación está teniendo en ciertos sectores sociales, la finalidad fundamental que se plantea esta integración de los medios en el currículum escolar es el estudio crítico, no de un medio en concreto, sino de la globalidad de los mismos, desde una óptica política y económica, con el fin de comprender su influencia y establecer mecanismos de defensa (Minkkinen y Nordenstreng, 1983: 237-347).

En Suecia desde hace varias décadas funcionan programas en la radio pública con espacios destinados a los educadores interesados en enseñar el mundo de la imagen en la enseñanza. Pero destaca sobremanera, el proyecto que se pone en marcha en los años ochenta titulado «El conocimiento de los medios de comunicación en la enseñanza secundaria», con la finalidad de desarrollar las capacidades de análisis crítico en el estudio de las producciones fílmicas y televisivas (British Film Institute, 1990). Sin embargo, como destaca Piette (1996: 21), la Educación en Medios no se integró de forma sistemática en los programas escolares, entre otras razones, por la escasa formación de los docentes y la ausencia de un modelo teórico claro que guiara y fundamentara la práctica.



Los países nórdicos son pioneros en programas de Educación para los Medios y tienen una especial preocupación en la actualidad por la violencia televisiva.

En Noruega ha habido también un compromiso activo en la Educación para los Medios en su integración en los programas escolares, tanto como materia obligatoria como opcional en los diferentes niveles de enseñanza. Sin embargo, frente a Finlandia no ha habido un programa marco a nivel general y han sido los docentes los que han determinado cómo abordar la comunicación audiovisual en sus aulas. A partir de 1987 se revisan los programas de Primaria y Secundaria y se incluyen cursos específicos para los enseñantes de conocimiento de las técnicas para el análisis crítico de los medios de comunicación, elevando las facultades de comunicación de los alumnos, ofreciéndoles

Universidad de Huelva 2009

medios para comunicar sus mensajes a través de canales mediáticos puestos a su disposición (Dahl, 1992: 60).

En Dinamarca, la creciente influencia de los medios de comunicación en la sociedad y la escuela dio lugar a la creación de un centro de investigación sobre la comunicación, dentro de la Escuela Real Danesa de Pedagogía, con el objetivo de introducir los medios en las escuelas primarias y secundarias del país (Tufte, 1992: 193). Desde 1987 se trabaja en la elaboración de un modelo de Educación en Medios de Comunicación que combine la enseñanza teórica con la práctica de la producción audiovisual, de manera que, como indica Birgitte Tufte (1988;), siguiendo a Len Masterman, «la comprensión de los medios necesita a la vez la observación crítica y una experiencia personal de la producción de vídeo» (Tufte, 1992: 200).

• *Reino Unido*

Desde que en los años treinta se fundara el «British Film Institute» (BFI) (Bazalgette, 1993: 114 y ss.), existe una consolidada tradición del estudio de la imagen –especialmente a través de la educación cinematográfica– en las escuelas británicas. La enseñanza del cine se orientó en la línea de la crítica literaria, del estudio del autor y la puesta en escena (Piette, 1996: 26; Masterman, 1980; Pungente y Biernatzki, 1995: 174). En los años setenta comienzan a crearse movimientos que reclaman la presencia también en la enseñanza de los otros medios, especialmente de la televisión. La aparición de la «Society for Education in Film and Television» (SEFT) marcará un punto de inflexión trascendental para la promoción de la Educación en Medios de Comunicación en las aulas inglesas. Las revistas *Screen* e *Iniciativas* fueron las plataformas de comunicación de experiencias, propuestas, reflexiones e investigaciones de los docentes que trabajaban con los medios.

La década de los ochenta, como ocurre en una gran mayoría de países, es un período fundamental para la consolidación de la integración curricular. Las acciones del BFI y del SEFT tienen como consecuencia la edición de múltiples materiales que con la influencia omnipresente de Len Masterman dan lugar a la aparición de un «modelo británico original de la Educación en Medios de Comunicación» (Masterman, 1985; 1993a; 1993b; Pinto, 1988: 37-38). Masterman pretende ofrecer los útiles conceptuales necesarios a los docentes ingleses que les permitan guiar sus prácticas de manera eficaz. Durante estos años surgen asociaciones, se imparten múltiples cursos, conferencias, seminarios por todo el país, con una fuerte incidencia desde la base del profesorado que, frente a otros muchos países donde la iniciativa es administrativa centralizada, permite una fuerte autonomía de los proyectos de Educación para los Medios (Piette, 1996: 27; Richards, 1992: 90-94).

Como consecuencia de todo ello, en la década de los noventa se calcula que más del 40% de los centros de educación secundaria británicos ofrecen cursos de Educación en Medios de Comunicación. Todos los alumnos de más de 16 años pueden esco-

Universidad de Huelva 2009

ger en su currículum y de manera opcional materias relacionadas con los medios de comunicación.

Como señala Masterman (1993b: 427 y ss.), en la educación primaria inglesa, la enseñanza de los medios de comunicación ha tenido avances notables en los últimos años, culminándose con la publicación del texto *Media Education in the Primary School,* de Carol Craggs. Sin embargo, en la actualidad está lejos de generalizarse, al igual que en la etapa de 11-16, donde la ola conservadora de la última década ha marcado una impronta caracterizada por la predominancia de las asignaturas tradicionales. Es, como hemos indicado, en la etapa 16/19, donde en la actualidad hay un mayor desarrollo de la Educación en Medios. La propia demanda de estos cursos en los niveles medios ha hecho que cada vez más Universidades se estén preocupando, según Masterman (1993b: 428), de ofrecer títulos de Educación Audiovisual o de Comunicación.

Numerosas y abundantes son las experiencias que se desarrollan en la actualidad. El BFI publica todos los años un catálogo en el que se recogen muchas de ellas, además de propuestas, reflexiones e investigaciones en todos los medios, para el análisis de películas, el estudio de la comunicación, actividades para Primaria y Secundaria, integración curricular (British Film Institute, 1996: 2-37: Bazalgette y otros, 1992: 12).

En cuanto al estudio de la televisión, el BFI tiene publicados variados textos, dentro de la sección «Media Studies», en los que ofrece materiales de enorme potencialidad didáctica, para el proceso de decodificación de las imágenes, el análisis de la influencia de los *mass media*, los estereotipos en los medios, y la simulación para la producción mediática. El departamento de educación del Instituto cuenta con una revista, *Media Education News Update* (*Menu*) que ofrece permanentemente un servicio de información de las novedades editoriales, acontecimientos, jornadas y otras fuentes necesarias para la implementación de programas de Educación en Medios en las escuelas.

El inglés Len Masterman es uno de los pioneros e investigadores más influyentes en el ámbito anglosajón en la Educación en Medios. Su reciente «L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90», junto a F. Mariet, es uno de los puntos de referencia obligados de esta temática en Europa.

Aunque las similitudes en el Reino Unido, desde el punto de vista escolar, son muy elevadas, a pesar de la tradicional autonomía de las escuelas y los municipios en la planificación docente, sí hay que reseñar que en Escocia, frente al País de Gales e Inglaterra, hay notas que distinguen su modelo educativo en el campo de la Educación en Medios de Comunicación. Así en este país funciona el «Scottish Film Council» (SFC), organismo similar en funcionamiento al BFI. Por otro lado, el movimiento de base inglés se repite también en tierras escocesas, dando lugar en

Universidad de Huelva 2009

1984 a la creación de una asociación nacional, la «Association for Media Education in Scotland» (AMES), que publica su propia revista y que ha tenido una enorme influencia, en el período de las reformas escolares, para introducir un programa modular para la enseñanza de los medios en la educación secundaria (mediante ocho módulos que trabajan tanto los medios en general, como las peculiaridades de cada uno de ellos: cine, televisión, fotografía, periódicos...) (Piette, 1996: 28-29).

• *Alemania*

La estructuración política de Alemania en *Länders* (Estados) con una notable independencia y autonomía en el ámbito educativo explica la notable diversidad que existe en las actuaciones didácticas. La Educación en Medios de Comunicación tiene notables diferencias de un Estado a otro. Así, hay regiones, como en Baviera, donde una política general de enseñanza de los medios integra el aprendizaje de la producción audiovisual y del análisis crítico en todos los niveles del Sistema Educativo. En otras regiones, sólo se cuenta con experiencias puntuales. En 1992 tuvo lugar una conferencia internacional con el sugerente título de «La competencia mediática: desafío para la escuela y la educación» que dio lugar a un análisis de los distintos programas de Educación para los Medios en todo el país (Piette, 1996: 24). El organismo alemán que ha asumido un principal rol en las relaciones de los medios con la educación es el «Institut für Film und Bildung in Wissenschaft» (Instituto de Cine e Imagen para las Ciencias y la Educación).

De todas formas, como indican Pungente y Biernatzki, (1995: 168), son pocas aún las experiencias y muy limitada la implantación práctica de la Educación en Medios de Comunicación en este país en términos generales.

El Conseil de l'Éducation aux Médias de Bélgica cuenta con el apoyo de la propia Fundation «Roi Baudouin» y es el principal organismo que, en el ámbito francófono, desarrolla actividades formativas y difusión de materiales curriculares para la Educación en Medios de Comunicación.

• *Bélgica*

Este país –dividido también en varias comunidades lingüísticas– presenta diferencias marcadas en función de las distintas políticas educativas que las autoridades llevan a cabo. En todo caso, en la formación inicial de los docentes belgas, se incluye un curso de iniciación a los medios audiovisuales que les permite de partida tener una formación básica y sen-

Universidad de Huelva 2009

sibilización hacia las relaciones entre la educación y los medios de comunicación. Desde los años setenta se cuenta con experiencias significativas como la de la «Association Pédagogique pour le Difusion de l´Actualité» (APEDAC), a través de la consolidada revista *Actualquarto*, dirigida a escolares, con el tratamiento didáctico de las noticias para su uso como auxiliar didáctico en el aula.

AEEMA está financiada por el Consejo de Europa y aglutina a más de 300 profesionales de todo el continente.

En los años ochenta, se asiste, al igual que en otros países, a la aparición de múltiples iniciativas para la formación de los docentes en el uso didáctico de los medios de comunicación, especialmente en la educación crítica de la televisión. Así se desarrolla el programa «Tout savoir sur la télé» (Conocer la tele), realizado dentro del proyecto de la comunidad francesa de Bélgica «Médiacteurs» (Piette, 1996: 25). Este programa aborda en ocho secciones puntos diversos del tratamiento educativo de la pequeña pantalla: lenguaje audiovisual, las estrategias de programación, televisión educativa, las audiencias, información televisada, la ficción, las variedades y el conocimiento técnico del medio.

Entre los organismos más destacados de este país, cabe señalar la «Association Europeenne pour l´Éducation aux Médias Audiovisuels/European Association for Audiovisual Media Education» (Comunicar, 1997: 193), con sede en Bruselas, que agrupa a más de trescientos profesionales de todos los países europeos. Auspiciada y sostenida por el Consejo de Europa convoca periódicamente a sus asociados, eleva informes a los organismos europeos, celebra encuentros con los parlamentarios, organiza actividades en colaboración con otras entidades como «Public Broadcasting for a Culture Europe», el encuentro europeo «Media Education in a Multicultural Society», realiza seminarios con profesionales dedicados a la videoproducción, edita materiales didácticos (entre los que destaca el *Repertoire europeenne de professionnels de l´Éducation aux Médias Audiovisuels* (1997).

• *Suiza*

Este país cantonal es desde hace varias décadas una región europea muy activa en el ámbito de la Educación en Medios de Comunicación. Centros especializados, variados programas de introducción de los medios y de formación de docentes son algunos de los pilares que han marcado desde los años sesenta a Suiza. Sin embargo, al igual que en los otros países descentralizados, las diferencias entre los cantones son múltiples, sin existir un marco general compartido en todo el país.

El «Centre d´Initiation aux Communications de Masse» (CIC) de Lausana (Desimoni, 1992: 43; Bevort, 1994a: 16), cuyos antecedentes se remontan a 1967 en el «Centre d´Initiation au Cinéma», fue creado con la finalidad de crear programas es-

Universidad de Huelva 2009

pecíficos en las escuelas de Educación para los Medios. «Découverte de l´image» pretendía iniciar a los jóvenes en el lenguaje de los signos visuales a partir de las imágenes fijas, favoreciendo la decodificación comprensiva del mundo mediático (Piette, 1996: 23). A pesar de la óptima planificación de este programa, Desimoni (1992: 43) señala los problemas de resistencia de los profesores, por falta de información, insuficiencia en la formación y fundamentalmente la dificultad de hacer penetrar este tipo de programas en las anquilosadas estructuras y en los asentados hábitos de la institución escolar.

En el «Centre d´Initiation aux Mass-Media» del Canton de Friburgo también se ha desarrollado un programa de Educación para los Medios, denominado «Initiation aux mass-media» que está oficialmente integrado en los programas de las escuelas de todo el Canton (Berger, 1982: 247-256).

En la Suiza de habla alemana también hay una consolidada tradición en programas de educación y medios de comunicación. En el «Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozianum» (Centro de Educación en Medios de Zurich), se ha desarrollado un variado material didáctico para el uso en las aulas que no se limita exclusivamente al estudio de las imágenes, sino que también incorpora el análisis crítico de la televisión (Piette, 1996: 23). Piaget ha sido el psicólogo de mayor influencia en estos programas, centrando la filosofía de los mismos en hacer descubrir a los jóvenes los diferentes modos de representación utilizados por los medios de comunicación, a fin de tomar conciencia de la realidad representada.

• *Rusia*

La realidad rusa está profundamente marcada más que en ningún otro país por las vicisitudes ideológicas y políticas que han configurado este Estado a lo largo de casi todo este siglo. Charicov (1992: 176) señala que en Rusia hay una visión diferente de la educación y los medios de comunicación y sólo puede entenderse ésta en el contexto de las relaciones entre educación y cultura. Aunque la Revolución Rusa favoreció en sus orígenes todo tipo de manifestaciones culturales, la llegada del estalinismo en la década de los treinta convierte a los medios en una «máquina de propaganda enorme» (Charicov, 1992: 178). Aun así, los soviéticos cuentan con experiencias tempranas, ya que en la década de los sesenta comienza en las escuelas una educación para el cine para aquellos alumnos que opcionalmente la desearan. En 1974 se crea una «Sociedad Pedagógica en Moscú» (RSFSR) con investigadores y enseñantes dedicada a los Medios/Educación que comenzará a trabajar bajo el espíritu de la UNESCO, con la inspiración del célebre investigador Stelmah. Pero el verdadero cambio comienza sólo a vislumbrarse con la llegada de la Perestroïka en 1985 con la aparición sistemática de experiencias de Educación en Medios de Comunicación en las escuelas secundarias de todo el país. Estonia es la primera república donde la Educación para los Medios se convierte en una asignatura obligatoria en todas las escuelas.

Universidad de Huelva 2009

Por todo ello, los estudios críticos están comenzando a desarrollarse en una nueva atmósfera de democracia y libertad, no exenta de incertidumbres y preocupaciones (Pungente y Biernatzki, 1995: 169).

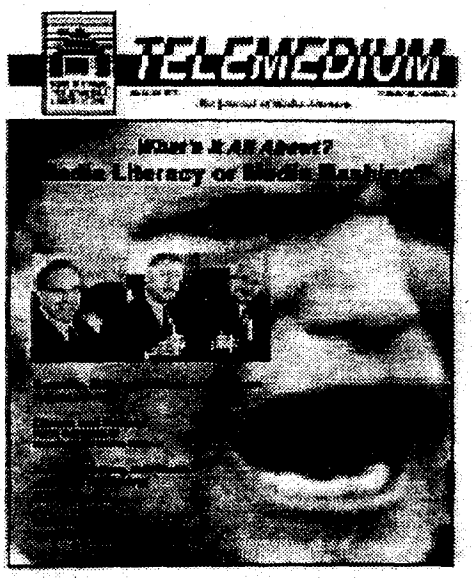
1.2.8.2. El ámbito norteamericano

Estados Unidos y Canadá, símbolos de la sociedad mediática por la fuerte presencia de la comunicación en sus sociedades, tienen, como era esperable, una fuerte tradición en programas de Educación para la Comunicación. Dentro de territorios tan vastos y diversos, han proliferado las experiencias, asociaciones e instituciones preocupadas por la importancia del fenómeno de la comunicación social y su incidencia en los escolares y el entorno educativo. Sin embargo, la situación actual, dentro de una riqueza envidiable, sigue aún necesitando impulsos, especialmente en los Estados Unidos, donde las dosis de comunicación audiovisual son, con mucho, las más elevadas del mundo.

- *Estados Unidos*

Estados Unidos es un caso significativo y original en la Educación en Medios de Comunicación, porque, frente a la mayoría de los países analizados donde el fenómeno de implantación ha ido siempre *in crescendo*, en este inmenso país, la época más gloriosa se vivió en los setenta, siendo la de los ochenta un período claramente regresivo (Pungente y Biernatzki, 1995: 175; Palmer, 1988; Tyner, 1993: 171).

Como era lógico, la creciente influencia de los medios en la sociedad provocó en los docentes de la década de los setenta una enorme preocupación que se tradujo en la integración de los medios de comunicación en los programas escolares. Experiencias piloto, investigaciones en prestigiosas universidades, elaboración de materiales, cursos de formación... se fueron sucediendo, tomándose una mayor conciencia de la responsabilidad de la escuela en la formación de los jóvenes ante los medios y especialmente ante la televisión (Pungente, 1993: 399). Como señala la Piette (1996: 3-33), el contexto social acompañaba esta necesidad, dado que la violencia de los contenidos televisivos en los múltiples canales de las emisoras comerciales crearon una clima propicio para que asociaciones de padres, educadores y el propio go-



El «National Telemedia Council» publica, conjuntamente con «Strategies for Media Literacy», «Telemedium. The journal of Media Literacy», uno de los principales y más veteranos medios de difusión de la Educación en Medios en los Estados Unidos.

Universidad de Huelva 2009

bierno federal –a través de una comisión senatorial– reclamaran el establecimiento de una reglamentación de los contenidos. Pero ante la insuficiencia de estas medidas, se comenzó a mirar la Educación en Medios de Comunicación como la óptima solución ante el problema de la influencia negativa del medio en los jóvenes. Numerosos investigadores y universidades se volcaron en la elaboración de programas para la educación crítica de los telespectadores. En este sentido, hay que destacar que, como se puede comprobar en la mayoría de las experiencias, investigaciones y producciones bibliográficas –y como señalan algunos expertos (Piette, 1992:31; Pinto, 1988: 30)– en este país, la Educación para los Medios ha estado centrada casi exclusivamente en la educación crítica de la televisión, a través de programas como «Critical viewing skills», «Critical televiewing», «Television receivership», «Television literacy», etc., ignorándose por completo otros medios como la prensa, la radio, etc. Estos programas incluyen perspectivas muy diferentes, incluso a veces muy contradictorias en función de los modelos teóricos de referencia.

Kathleen Tyner (Tyner, 1992: 185-192) indica que la enseñanza para los medios en Estados Unidos es un conglomerado de experiencias diversas y hasta contradictorias; gráficamente, esta investigadora del Centro «Strategies for Media Literacy» de San Francisco, nos compara el movimiento con un gran elefante que corre desbocado, arrastrando consigo personas ciegas que responden a corrientes específicas pero que ignoran el sentido y la finalidad, esto es, que «los profesores en los Estados Unidos se limitan a aspectos fragmentarios de la Educación en los Medios, pero sin haber percibido el conjunto» (pág. 186). Así, conviven diferentes corrientes como el proteccionismo *(media protectionist)*, la enseñanza tecnológica *(technology education)*, la enseñanza de las técnicas mediáticas *(media art education)* y la educación democrática por los medios *(democratic education)*.

Las corrientes proteccionistas arrancan de los años setenta, cuando el Ministerio de educación (llamado entonces de Salud, Educación y Bienestar Social financia un programa de análisis crítico de la televisión, a partir de una encuesta realizada entre profesores de primaria y secundaria sobre la violencia en televisión (Pearl, 1982). Se pretendía preparar a profesores y alumnos contra la violencia de la televisión, para evitar que éstos pudieran imitarla. Como era lógico, difícilmente estos programas tuvieron efectos directos y sus limitaciones fueron la punta del iceberg para tacharlos de ineficaces. A comienzos de los ochenta, cuando el país se sumió en una grave recesión económica, la población comenzó a demandar de la escuela una mayor preparación de los alumnos para enfrentarse al mundo laboral y al mercado. La Educación en Medios fue asociada públicamente a una «tecnología para el entretenimiento» (Tyner, 1992: 186) y la lectura crítica de la televisión un lujo superficial que desapareció dejando paso a los programas de informática. Para esta investigadora, la experiencia demuestra que todos los programas que son impuestos a los profesores por las políticas administrativas, independientemente del país donde se produzcan, están condenados al fracaso. En todo caso, hay que reconocer que los programas vinculados a esta línea proteccionista que se desarrollan en Estados unidos durante la década de los setenta responden a la concepción clásica de la escuela y el maestro: de-

Universidad de Huelva 2009

fensora de la letra escrita y árbitra del gusto. Muchos de estos proyectos se fundamentaban en la defensa de la cultura del libro, despreciando el universo audiovisual, amparados a veces en estudios más o menos rigurosos como los de la Asociación Americana de Pediatría, que achaca a la televisión el aumento de la obesidad en los niños por el consumo de alimentos mediocres publicitados. En definitiva, la línea proteccionista, que tantos detractores y adeptos ha tenido en este país, es fiel reflejo de la defensa y el ataque de la «cultura del consumo» tan asentada en las capas populares de los Estados Unidos.

Otra de las corrientes que se han desarrollado en este país ha sido la enseñanza tecnológica, basada en la concepción americana de que la finalidad de la educación es conseguir un empleo lucrativo. En este sentido, se ha confundido frecuentemente la comunicación con las máquinas (Tyner, 1992: 188) y la Educación para los Medios de Comunicación se ha mezclado insistentemente con las últimas tecnologías de la electrónica. Así se ha reducido, en muchos casos, la reflexión crítica sobre los medios a la práctica con los medios, ignorando su ideología. La enseñanza tecnológica en Estados Unidos, en el clima liberal del país, no es controvertida ni problematizadora.

La tercera corriente que señala Tyner (1992: 189), la enseñanza de las técnicas mediáticas, se encuadra en el contexto de desarrollo de la expresión personal y creativa.

Finalmente, la cuarta corriente reseñada, para numerosos enseñantes, la finalidad de la Educación para los Medios es el aprendizaje de la ciudadanía, de los valores democráticos. En este sentido, habría que encuadrar el análisis crítico de las informaciones como la formación de ciudadanos para la igualdad de acceso y la libertad de expresión.

Junto a estas corrientes subyacen líneas ideológicas muy diversificadas, ya que mientras que los que ven especialmente el efecto negativo de la televisión proponen programas para sensibilizar a los jóvenes para defenderse de los peligros del medio, los que inciden en las virtualidades de la televisión como medio de socialización, acentúan programas que valoran el medio como experiencia cultural enriquecedora (Piette, 1996: 31).

En todo caso, hay que reconocer la importancia que los programas de educación crítica de la televisión han tenido en los Estados Unidos en la década de los setenta y comienzos de los ochenta (Pinto, 1988: 32). Prueba de ello es la iniciativa que el Ministerio Federal de Educación realizó para subvencionar investigaciones que desarrollaran materiales para la educación crítica de la televisión en los diferentes niveles escolares. Así para la Educación Primaria se puso en marcha el programa «Elementary School Student´s Critical Television Viewing Skills Project»; para el primer ciclo de Secundaria, «Critical Television Viewing»; para el segundo ciclo, «Inside Television»; y para el nivel postsecundario, «Television Literacy».

Pero al lado de estos proyectos, otros muchos programas se han ido desarrollando en este vasto país en el que la presencia de la televisión es tan viva y pujante. La televisión ha sido en todos estos años el centro neurálgico de la Educación para los Medios americana. Así, Piette (1996: 32-33) cita, como ejemplos de esta productividad

Universidad de Huelva 2009

para el análisis crítico de la televisión en las aulas norteamericanas: «Teaching Critical Viewing Skills: an Integrited Approach», «Getting the Most Out of TV», «Teaching Television». Al mismo tiempo, han sido abundantes los materiales didácticos desarrollados a partir de las experiencias de profesores de Educación Primaria y Secundaria y de las propias asociaciones de telespectadores, que han elaborado materiales y talleres de sensibilización crítica para la población en general y los jóvenes en particular.

Todo este amplio movimiento ha tenido, no obstante, su cénit a comienzos de los años ochenta, porque, como ya hemos indicado, frente al crecimiento en la segunda mitad de los ochenta y comienzos de los noventa, en la mayoría de los países, en Estados Unidos el movimiento conservacionista que se implanta en la sociedad y en la educación, denominado ya «back to basic» (vuelta al pasado), propugna la vuelta a la enseñanza tradicional y a las materias «básicas» o instrumentales, en detrimento de toda innovación educativa y experiencia original (Tyner, 1993: 180 y ss.). La educación crítica de la televisión, dentro de esta concepción parcial y difícilmente explicable en este «país del progreso», se incluye en el lote de lo «inútil» y se margina, por ello, en los currícula de las escuelas; porque, en todo caso, los estrechos márgenes que restan para las innovaciones didácticas, se cubren con materias como «Informática», que revestida con la aureola de las nuevas tecnologías, cubre inexplicablemente, por su insuficiencia, todo el ámbito de la Educación para la Comunicación.

En los últimos años parece de nuevo volver la lógica del sentido común en esta zona del mundo que –no insistiremos en recordar– es la de mayor consumo mediático del mundo, ya que, como señala Tyner (1993: 171), la «cultura de los medios y el consumismo son tan naturales a los norteamericanos como el aire que respiramos». La influencia de otros países anglófonos como Australia, Reino Unido, Canadá, el crecimiento imparable del movimiento en el mundo y la pujanza, como señala Piette (1996: 32) de asociaciones como «Strategies for Media Literacy» de San Francisco (Tyner y Lloyd, 1996: 19; Tyner & Lloyd, 1991) con su programa «Media and you», recientemente publicado en castellano y que será objeto de nuestro estudio en las páginas que dedicaremos al análisis de programas internacionales sobre el conocimiento crítico de la televisión. Otra asociación de notable incidencia en los últimos años es el «National Telemedia Council» de Madison que edita la prestigiosa revista *Telemedium. The Journal of Media Literacy*, dirigida por la investigadora Marieli Rowe. Los jesuitas cuentan también desde 1977 con un renombrado centro, el «Centre for the Study of Communication and Culture» en la Saint Louis University, en Madisson. Su boletín, *Communication Research Trends*, es referencia obligada entre los investigadores de todo el mundo por el tratamiento monográfico de los temas y la amplia documentación de las investigaciones e investigadores que sobre el mismo trabajan en todo el mundo. Otras muchas son las asociaciones como el «Centre for Media and Values», pero es imposible reseñar todas aquellas significativas en un trabajo de este tipo con limitados espacios para abarcar un país como el que analizamos.

De todas formas, la revitalización de la Educación para los Medios de Comunicación en los últimos años en Estados Unidos no significa que ella esté asentada en las

Universidad de Huelva 2009

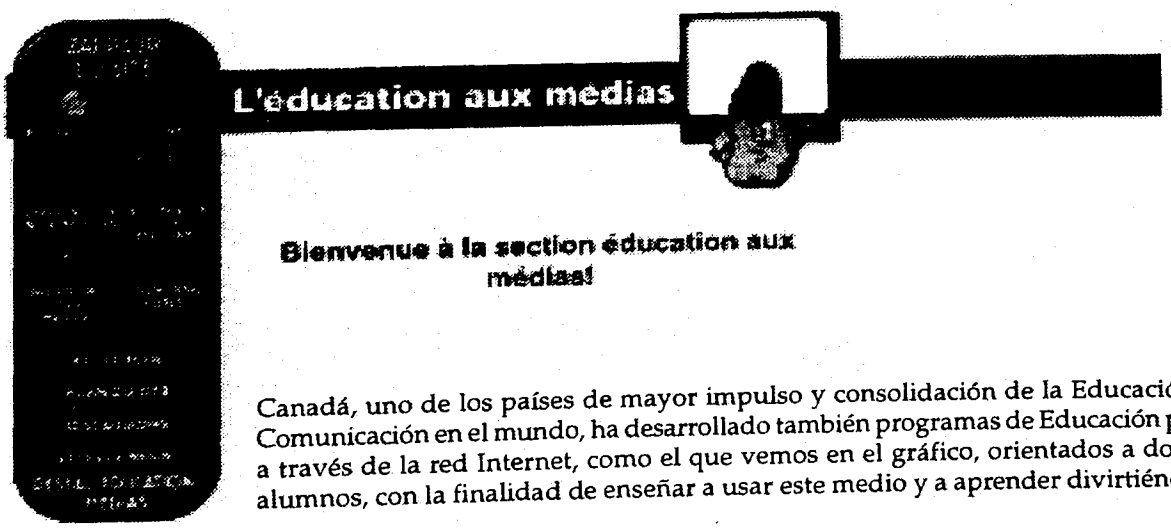
escuelas. La huella de la ola conservadora de la década anterior subsiste y para vencer los obstáculos, como indica Tyner (1992: 191) es necesario fomentar la formación inicial en las Universidades, superar las rutinas escolares y dejar espacios para su inclusión en los programas.

• *Canadá*

Aunque existían experiencias de educación en cine desde finales de los años sesenta, es en la década de los ochenta cuando comienzan a desarrollarse en este extenso país verdaderas experiencias de Educación en Medios de Comunicación. Pungente (1993: 399) denomina a este primer momento «la primera ola de la enseñanza de los medios de comunicación» con la etiqueta de «educación de la pantalla». Después de este primer período de iniciativas, centradas fundamentalmente en la realización en cine y en talleres (*workshops*) de sensibilización crítica para el uso de la televisión, como el «Media Education Workshop», y que se extinguió a principios de los setenta, hay un período de inactividad que da paso a comienzo de los ochenta al desarrollo de amplios y serios programas, a raíz fundamentalmente del impulso de las administraciones y de manera especial de las asociaciones de profesores.

Dadas las diferencias organizativas y lingüísticas entre las dos comunidades –inglesa y francesa– vamos a optar por reflejar de forma separada, siguiendo de cerca a Piette (1996: 33 y ss.) y a Pungente (1993: 400 y ss.), el desarrollo de las dos regiones.

En el Canadá inglés confluyen en los primeros años de la década un conjunto de asociaciones junto a la prestigiosa televisión educativa de Ontario (que reseñamos en otro capítulo de este trabajo) y la propia administración educativa que darán el impulso a la Educación para los Medios con la elaboración de programas específicos. Así por ejemplo, el Ministerio de Educación de la Columbia Británica pone en marcha el programa «Happy Days Project», para el análisis crítico de una serie de televisión con alumnos de nivel secundario. Igualmente el «Children´s Broadcasting Insti-



Canadá, uno de los países de mayor impulso y consolidación de la Educación en Medios de Comunicación en el mundo, ha desarrollado también programas de Educación para la Televisión a través de la red Internet, como el que vemos en el gráfico, orientados a docentes, padres y alumnos, con la finalidad de enseñar a usar este medio y a aprender divirtiéndose.

Universidad de Huelva 2009

tute» de Toronto desarrolla el programa «Guidelines for the Powers of Television Workshops», enfocado como talleres de sensibilización para padres y profesores. La citada televisión educativa de Ontario pone en antena un programa televisivo, acompañado de material, «Let´s Play TV in the Classroom», para la iniciación a los jóvenes en la producción técnica de emisiones de televisión.

Pero es a mitad de la década cuando la Educación en Medios va a consolidarse en Ontario (Shepherd, 1993: 135 y ss.; Piette, 1996: 33; Pungente, 1993: 400) con el impulso de dos instituciones claves: la ya renombrada «Association for Media Literacy» (AML), y el «Jesuit Communication Project» (Pungente y Biernatzki, 1995: 169). Junto al Ministerio de Educación, junto a padres y enseñantes se va a hacer una labor coordinada con la finalidad de integrar en los programas escolares la Educación para la Comunicación, dentro de la disciplina de lengua materna. En 1986 se hace el encargo oficial por parte del Ministerio a ambos organismos de elaborar un programa marco de introducción de los medios de comunicación en las aulas, que se editará en versión bilingüe para que sea empleado también por los docentes francófonos de la provincia. «Media Literacy» o «La compétence médiatique» (Ministère de l´Éducation de l´Ontario, 1989) analiza los principales medios de comunicación así como las problemáticas asociadas a la cultura mediática. Como indica Piette (1996: 34), el programa se inscribe dentro de la perspectiva de influencia británica, a través del ideólogo en esta temática, Len Masterman. El hilo conductor de todo el programa gira en torno a que los medios no reflejan la realidad exterior, sino que más bien realizan construcciones de esa realidad con objetivos concretos, no siempre patentes. Por ello el programa pretende en todo momento, partiendo de una visión conjunta de los medios, concienciar a los alumnos para que reflexionen sobre las estrategias que la comunicación social emplea para construir la realidad, cómo el público interacciona con los medios, cuáles son sus incidencias sociales, comerciales, políticas... en la audiencia.

El programa de «La compétence médiatique» tiene un notable éxito en las escuelas después de una ardua tarea de difusión a través de las dos instituciones editoras, del propio Ministerio y de la televisión de Ontario, a través de cursos, seminarios, talleres y programas en la televisión, como la serie de 13 capítulos *Pop Médias*, complemento del programa, y destinada a ayudar a los jóvenes a analizar y decodificar mejor los mensajes y valores transmitidos. La serie se componía de cinco bloques en los que se analizaba la publicidad, la industria musical, la información, el entretenimiento y los *magazines*. Igualmente la labor difusora del programa ha contado con los boletines *Mediacy* de la «Association for Media Literacy», y el *Clip Board* del «Jesuit Communication Project», y para los docentes de habla francesa fue fundamental la tarea desarrollada por el «Conseil pour l´Integration des Médias en Éducation» (CIME).

La enseñanza de los medios en la provincia de Ontario se hizo por ello obligatoria especialmente en los niveles de Secundaria. Sin embargo, el gobierno no impuso este programa como exclusivo y las propias asociaciones editoras animaron a los docentes a generar nuevos materiales. Así, como indica Piette (1996: 35), hoy existe en esta provincia un material pedagógico abundante y diversificado, que permite a pa-

Universidad de Huelva 2009

dres y maestros contar con unos variados recursos para enseñar a usar críticamente los medios de comunicación. Entre los programas más conocidos, destacan «Meet the Media», «Media Scenes and Class Acts», «Media: Images and Issues», «Mass Media and Popular Culture» y «Media Works».

El movimiento en favor de la Educación para los Medios de Comunicación en Ontario es muy dinámico y participativo en la actualidad. Junto a esta serie de acciones, destacan también las propias asociaciones como la creada en 1992, «Canadian Association of Media Education Organizations» (CAMEO) que intenta agrupar a todas las asociaciones provinciales que trabajan en las diferentes regiones del país. Pero además, es justo reseñar también la implicación de las propias empresas y asociaciones audiovisuales, como la «Canadian Broadcasting Corporation» que ha editado *Inside the Box*, colección de vídeos dedicados al estudio de las noticias televisivas (Pungente, 1993: 409).

En el Canadá francés, Quebec, son también muy diversificadas y variadas las acciones que se han hecho desde la década de los ochenta para la integración de los medios de comunicación en los programas escolares. Señala Piette (1996: 36) que fueron las asociaciones de telespectadores las primeras en llevar la iniciativa de promoción de la educación crítica de la televisión. Así la «Association nationale des télespectateurs» imparte talleres de sensibilización para los padres, educadores y maestros tanto en el ámbito escolar como comunitario, organiza coloquios y seminarios y edita materiales didácticos para la formación de los jóvenes telespectadores.

En los últimos años, el movimiento en favor de la Educación para los Medios ha aumentado considerablemente su fuerza a través de instituciones vinculadas con el mundo del cine y de la propia enseñanza, aunque también las acciones desarrolladas por instituciones sociales han puesto en evidencia su capacidad de penetración social (Pungente, 1993: 403). En este sentido, es de reseñar el «Centre Saint-Pierre» y el Grupo «Évaluation Médias/Media Watch», fundamentalmente centrados en actividades dirigidas a adultos de medios populares para analizar los estereotipos de los medios.

En el ámbito cinematográfico, existen diferentes asociaciones preocupadas por elaborar programas de educación fílmica en las escuelas de Quebec. En el campo escolar, destacan las actuaciones del «Centre de l´enseignement de Québec» fomentando las experiencias en este ámbito de relaciones escuelas y medios de comunicación. En este contexto el programa didáctico «La population face aux médias» del «Institut Canadien d´Éducation aux Adultes».

Finalmente indicar que los organismos anglófonos de Quebec desarrollan aún planes más ambiciosos, pilotados a través del «Centre for Literacy», a través de su boletín *Media Focus*, los cursos de formación y especialmente a raíz de la celebración en 1993 del coloquio «Vivre avec les médias: ça s´apprendre!» Ha supuesto un punto de inflexión en la promoción de la Educación para los Medios en Canadá, con la constitución de la «Association québécoise pour l´Éducation aux Médias/Association for Media Education in Quebec» que agrupa a francófonos y anglófonos en un mismo organismo.

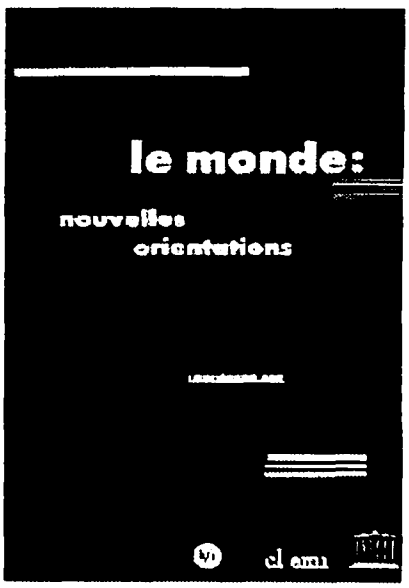
Universidad de Huelva 2009

1.2.8.3. El ámbito asiático y africano

La universalización de la Educación en Medios de Comunicación es una realidad palpable en los más recónditos espacios del continente. La reciente celebración del Foro Mundial de Investigadores sobre «Los jóvenes y los medios de comunicación» (Unesco, 1997) es una prueba palpable de la presencia de este ámbito de innovación didáctica en los cinco continentes. La región asiática, con ser la más poblada, es también aún la más desconocida en Occidente, y aunque vamos a analizar brevemente las experiencias de sólo varios países, algunos de ellos muy occidentalizados, otras son también las actuaciones desarrolladas en Estados como Malasia, Indonesia, Corea, etc.

- *Japón*

Una serie de factores de tipo político, cultural e ideológico han impedido el desarrollo de la Educación en Medios de Comunicación tal como se concibe en Europa, Australia o América. Como señala Suzuki (1992: 181), la educación en medios está generalmente considerada en este país como una prolongación de la educación audiovisual tradicional, en la que la televisión y los otros medios son empleados exclusivamente como recursos y auxiliares para el aprendizaje de las disciplinas clásicas, bajo la influencia de la cadena televisiva NHK (como veremos en el capítulo que dedicamos a la televisión educativa) de fuerte tradición de uso en las escuelas japonesas. El creciente uso de los ordenadores en las aulas tampoco ha traído consigo la inversión de la tendencia, ya que el uso de estas nuevas tecnologías no ha llevado parejo «la educación crítica de los medios de comunicación» (Suzuki, 1992: 181).



La UNESCO ha manifestado desde los años sesenta una especial preocupación por la Educación en Medios de Comunicación desarrollando foros y conferencias por todo el mundo y publicando textos en sus tres idiomas oficiales –francés, inglés y español– como: «L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations».

En general la enseñanza nipona ha estado muy aferrada al sistema docente tradicional, muy memorístico y alejado del concepto de la educación de la ciudadanía y la democratización.

Sin embargo, en 1977 se constituye el «Forum pour la télévision des enfants et de citoyens» (FCT) con el objetivo principal de la democratización de los medios de comunicación a través de acciones para el estudio analítico de los contenidos televisivos y el desarrollo de la Educación para los Medios (Pungente y Biernatzki, 1995: 168-169). Las acciones en los últimos años se han ido multiplicando con la participación del «Centre chrétien pour les communications de masse», la «Societé de recherche sur l´environnement

Universidad de Huelva 2009

télévisuel» y las actuaciones esponsorizadas para toda la región del WACC («World Association for Christian Communication»), permitiendo el desarrollo de programas como «Viewing and Interacting with Television».

La preocupación por la Educación en Medios va progresivamente creciendo, según Suzuki (1992: 184,) sobre todo a nivel de instituciones municipales, asociaciones de consumidores, centros culturales, asociaciones privadas... cada vez más preocupadas por la creciente influencia de los medios y la necesidad de analizar las relaciones entre la publicidad televisiva y los niños, la violencia en la televisión, la televisión y los derechos de los niños, las mujeres y el sexismo de los medios, etc.

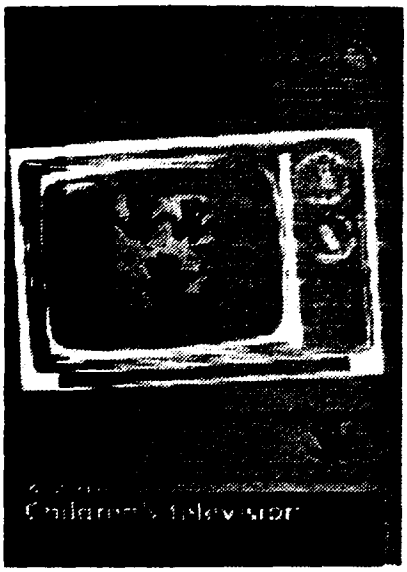
• *India*

La Educación en Medios de Comunicación en India está aún en estado experimental, ya que aunque se han desarrollado experiencias en Madrás, Bombay... la mayoría de ellas han tenido lugar fuera de los programas de estudios tradicionales, y por iniciativa fundamentalmente de instituciones religiosas (Pungente y Biernatzki, 1995: 169). No existen en la India especialistas en la Educación para los Medios y el ámbito es aún poco conocido (Kumar, 1992: 168.), siendo las iglesias cristianas las que llevan la vanguardia en la lucha del movimiento por un nuevo orden mundial de la comunicación en estos países en vía de desarrollo, conforme a las directrices que la UNESCO establece en 1989, destinadas a conseguir una «nueva estrategia en el dominio de la comunicación, con la libre circulación de la información a nivel nacional e internacional y una difusión más extensa y equilibrada de la libertad de expresión total» («International Programme for the Development of Communication»). Por ello, en este contexto, la Educación en Medios de Comunicación «no se entiende en estos países solamente como una nueva pedagogía de los medios o un nuevo esteticismo, sino más bien una filosofía y una cultura, respetuosa de los valores locales, populares y marginales» (Kumar, 1992: 169). La necesidad de la Educación para los Medios en la India se entiende, según este autor, como un instrumento privilegiado para luchar desde las aulas por un nuevo orden económico, cultural y de comunicación en un país actualmente atacado por el separatismo, el regionalismo y el integrismo religioso.

• *Australia*

Australia puede considerarse hoy día como el país más avanzado y comprometido en la Educación en Medios de Comunicación. La consolidación del movimiento en las últimas décadas permite en la actualidad proceder a la evaluación sistemática que los programas puestos en marcha en las escuelas han tenido y están en la actualidad teniendo (Piette, 1996: 29; McMahon et Quin, 1992; Pungente y Biernatzki, 1995: 167; Pinto, 1988: 33).

Universidad de Huelva 2009



La «Australian Broadcasting Authority (ABA), junto a las universidades y otras administraciones, han conseguido convertir la Educación en Medios en uno de los ejes centrales del currículum de las escuelas australianas

Históricamente fueron también en este país las escuelas de orientación religiosa las primeras que comenzaron a implantar programas de Educación para los Medios en los años setenta. Así «Sydney Catholic Education Office» desarrolló, en las escuelas primarias y secundarias, el programa «Mass Media Education: Curriculum Guidelines for Primary and Secondary Schools», con la finalidad de abordar el análisis de los valores que transmiten los distintos medios de comunicación. A pesar de los años transcurridos, se sigue aplicando aún en las escuelas católicas.

No existe, de todas formas, un programa nacional común a todas las escuelas del país, ya que Australia, dadas sus distancias y la organización político-administrativa, funciona, desde el punto de vista educativo, con una fuerte autonomía en sus seis estados. Sí existe, en cambio, una tendencia, cada vez más generalizada, hacia un marco común de educación (McMahon y Quin, 1993: 395); y de hecho ya existe, en el ámbito que nos compete, una asociación, «L´Australian Teachers of Media» (ATOM) que agrupa a todos los docentes australianos interesados en la relación comunicación y educación y que realiza actividades formativas, como una conferencia anual, además de publicar el boletín *Metro.* A nivel general, los cursos de alfabetización audiovisual y de medios de comunicación en Australia comparten las siguientes características, según McMahon y Quin (1993: 396-397):

• Es en la Enseñanza Secundaria, especialmente en los cursos superiores, donde más se han sistematizado los programas, teniendo en muchos casos estas «asignaturas» un cierto estatus en los estudios medios, dentro de los procedimientos formales de acreditación de cursos. Sin embargo, en muchos estados no se valoran para acceder a cursos superiores, por lo que popularmente se les asigna un rango inferior en el currículum.

• En la Educación Primaria no existe un plan global de uso sistemático y planificado de Educación en Medios, por lo que, aunque existen experiencias muy significativas y consolidadas, no podemos afirmar que haya generalización como en los niveles medios.

• En la formación de los profesores, se imparten cursos que alternan la teoría y la práctica y responden a un modelo coherente de educación para la comunicación.

En cuanto a las experiencias más significativas desarrolladas en algunos de los Estados, siguiendo a Piette (1996: 29-30), hemos de reseñar:

En Nueva Gales del Sur, existe una política general de integración de los medios de comunicación en los programas escolares, establecida por el propio Ministerio de Educación, abarcando desde la Educación Infantil hasta los últimos cursos de la Edu-

Universidad de Huelva 2009

cación Secundaria. Denominada «Mass Media Education K-12», se compone de una serie de módulos adaptados a los diferentes niveles de enseñanza y centrados especialmente en el análisis sociológico del papel de los medios en la sociedad.

En Australia Meridional, se han desarrollado los programas «R-7 Media Lab» y «8-12 Media Lab», dirigidos a alumnos de Primaria y Secundaria, a través de cinco bloques temáticos: el lenguaje de los medios, las intenciones de los mensajes, forma y contenido, influencia de los medios y técnicas de los mismos. Estos programas se centran más en la producción que en el análisis crítico y se incluyen como cursos cortos dentro de la programación de las materias escolares.

En Australia Occidental también se han desarrollado programas como «Media Studies 8-12» con la finalidad de hacer comprender a los alumnos cómo los medios participan en la construcción y representación de la realidad; McMahon y Quin han publicado una serie de manuales con la finalidad de facilitar el estudio de los medios en clase. Así *Exploring Images, Real Images: Film and Television, Stories and Stereotypes* -ésta última publicada en español recientemente (Quin y McMahon, 1997)-, etc.

• *Jordania*

Los países árabes también son partícipes, dentro de sus coordenadas ideológicas y culturales de la Educación para los Medios. Jordania, estado árabe, crisol de cultura y pluralismo, es un ejemplo de las dificultades que una Educación en Medios de Comunicación tiene cuando los contextos políticos se encuentran especialmente sensibles. Aunque muchos son los cursos y actividades que se han desarrollado en este país en los últimos años, según Farkouh (1992: 171), los problemas derivados de la Guerra del Golfo Pérsico y la permanente tensión de la zona impiden un libre y progresivo desarrollo de un ámbito educativo que exige un clima de libertad y democracia plena. El ejemplo jordano es una muestra palpable de la universalización de la Educación para los Medios y sus dificultades de desarrollo cuando la paz social y la libertad política están amenazadas o coaccionadas.

• *Filipinas*

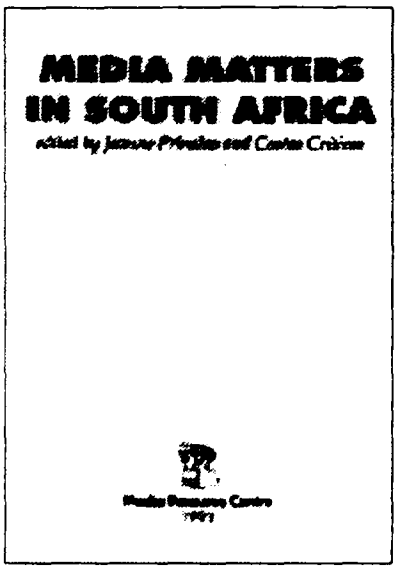
Como señalan Pungente y Biernatzki (1995: 169), las Islas Filipinas tienen desde ya algún tiempo un especial interés en la Educación en Medios, aunque ésta se encuentra especialmente contextualizada en escuelas católicas y organizaciones religiosas, con escaso apoyo gubernamental. Desde hace ya años existe la Asociación Filipina para la Educación sobre los Medios de Comunicación.

Universidad de Huelva 2009

• *Sudáfrica*

En 1988 se estableció en este país surafricano un Programa de Educación para los Medios, partiendo de los modelos del British Film Institute y la Escuela Europea de Estudios Culturales que inspiraron la filosofía y estrategias del mismo (Criticos, 1993a: 242 y ss.; Criticos, 1993b: 429 y ss.).

Las primeras experiencias se remontan a 1986, en el Departamento de Educación Transversal, paradójicamente una institución conservadora perteneciente sólo a blancos, que desarrolló un proyecto formal de Educación para los Medios basado en la escuela (Criticos, 1993b: 430); no obstante, como, era de esperar, se fundamentaba en un modelo de análisis de películas, nada problematizador y ajeno a la problemática social.



La influencia anglosajona, junto a las coordenadas de los países en desarrollo son claves para entender la Educación en Medios en el país sudafricano que ha desarrollado ya su propio currículum

Sin embargo, es a partir de organizaciones no gubernamentales (ONGs), surgidas en los primeros años ochenta, como el «Centro de Recursos Audiovisuales» (MRC), cuando se comienza a hacer frente a las políticas injustas impuestas por el «apartheid» y a preparar a los profesores para que fueran críticos con los mensajes de los medios impregnados de esta filosofía discriminatoria. Este rasgo distintivo de países como Sudáfrica que experimentan revoluciones políticas y reconstrucciones nacionales ha hecho diferenciar el movimiento de la Educación para los Medios sudafricano de sus mentores europeos, tomando también como fuente de inspiración la «pedagogía crítica» o la «educación popular» sudamericana.

El MCR estableció un Programa de Educación Audiovisual para promover la implantación progresiva de un currículum de la enseñanza de los medios en las escuelas de Primaria y Secundaria, organizando congresos y editando libros tan fundamentales como *Media Matters in South Africa.* (Prinsloo & Criticos, 1991; Criticos, 1991: 8).

El programa que se ha desarrollado en los últimos años, contando con las ONGs y Universidades comprometidas como la University of Natal, ha intentado aumentar la comprensión crítica de los medios por parte de docentes y alumnos, analizando su funcionamiento, la producción de significados, sus organigramas funcionales y el sentido e impacto en las audiencias. Se han desarrollado materiales didácticos alternativos a los libros de texto oficiales, organizado múltiples cursos y talleres, etc., en este esfuerzo de entender la cultura contemporánea a través de la educación de los medios de comunicación.

Universidad de Huelva 2009

1.2.8.4. Iberoamérica

En los últimos años, los medios de comunicación social han desempeñado un importante papel en el ámbito latinoamericano en los procesos políticos, sociales, culturales y económicos vividos en la región. Junto a las estructuras básicas de socialización –la familia y la escuela–, los medios han ido tomando partido como institución socializadora, creando importantes conflictos en cuanto pérdida de identidad cultural, fomento del consumismo, venta de modelos extranjerizantes, exposición a la manipulación ideológica de la información, etc.

Ante esta realidad, Latinoamérica ha realizado –quizás como ningún otro continente– un esfuerzo constante y progresista para hacer frente a esta presencia de los medios en el ámbito social y familiar. La Educación para los Medios de Comunicación ha contado en los últimos años con múltiples programas, con diseños metodológicos diversos y con una amplia variedad de corrientes ideológicas y fundamentos teóricos.

De todas formas, es importante señalar que frente al énfasis puesto en otros continentes de incidir en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como nuevos instrumentos educativos o en el uso de los medios como herramientas didácticas, en Latinoamérica la motivación fundamental que ha movido gran parte de los programas de Educación para la Comunicación ha sido la necesidad creciente de educar a las personas para realizar una recepción activa y crítica de los mensajes masivos (Ceneca, 1994: 10), esto es, una «disciplina que permite a quien percibe los medios de comunicación de masas desarrollar la capacidad de análisis crítico y creativo de los mensajes de los medios de comunicación de masas, y aplicar esta capacidad con criterios educacionales para permitir el comportamiento autónomo de la persona como objetivo final» (Pungente y Biernatzki, 1995: 170).

• *Las corrientes históricas de la comunicación en América Latina*

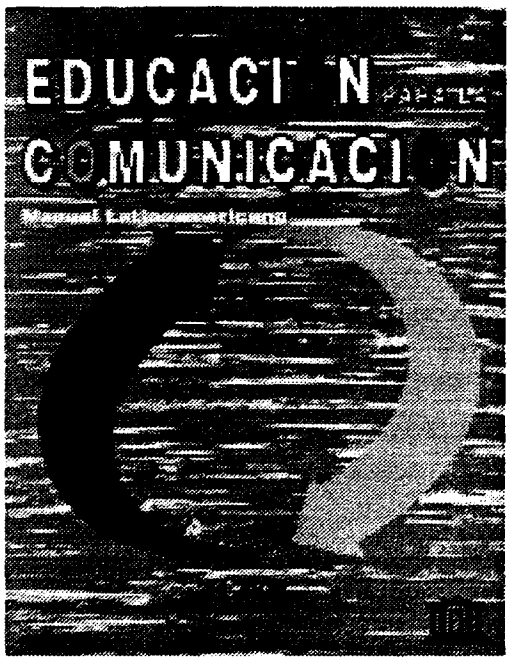
Los programas de Educación para los Medios que surgen en las décadas de los setenta y ochenta en Latinoamérica para dar respuesta a las necesidades de alfabetización audiovisual de grandes capas de la población, se encuadran dentro de las corrientes comunicativas que se desarrollan en América Latina.

A partir de los años treinta, las Ciencias Sociales comenzaron a preocuparse por estudiar el rol que los medios masivos de comunicación iban desarrollando como agentes de socialización (Ceneca, 1994: 15). En aquellos primeros años, se planteaba una visión catastrofista, pensando que los medios podrían influir poderosamente y de modo negativo. Veinte años más tarde, los estudios comenzaron a poner en evidencia que los medios eran solamente una variable más de las muchas que influían y éstos no eran más que meros reproductores y reflejo de las estructuras sociales y de la cultura imperante. En los años 60, el mundo de las teorías de la comunicación se

Universidad de Huelva 2009

revoluciona, sosteniendo que los medios están provocando la aparición de un hombre nuevo: poseedor de múltiples lenguajes, intuitivo, etc.

La década de los setenta representa, quizá, la etapa crucial en el desarrollo de la comunicación en América Latina. Se cuestionan los modelos extensionistas y las teorías verticalistas y unidireccionales de los años anteriores y empieza a perfilarse un nuevo paradigma de comunicación, cuyos pilares más destacados son el «derecho a la información», la «comunicación horizontal y participativa», el «flujo equilibrado de las noticias» (Oliveira, 1994: 273). Dentro de este contexto, la apertura de canales de comunicación con las clases populares y la participación popular en la comunicación comienza a tener sentido, respaldados por un paradigma investigador. Los modelos norteamericanos de análisis de la comunicación comienzan a perder vigor en América Latina, centrándose los estudios en el análisis de los sistemas ideológicos, la dependencia cultural, las condiciones de recepción de los mensajes. Como indica Oliveira (1994: 276), «lo que preocupaba a los teóricos de la dependencia cultural era el *develamiento* de los mecanismos de dominación a través de las culturas alienígenas sobre las culturas genuinamente latinoamericanas». Dentro de este contexto, y al impulso de la propia UNESCO, comienzan a surgir en América Latina los primeros proyectos de educación para la recepción crítica de los medios de comunicación, muchos de ellos amparados por movimientos cristianos y educadores católicos que asumen la Educación para la Comunicación como una de sus metas pastorales, amparándose, no sólo en documentos conciliares –tanto Pío XI en los años 30, como posteriormente Pío XII mostraron una gran preocupación por los nuevos medios–, sino también en las corrientes crítico-ideológico-denuncistas, y posteriormente en la propia Teología de la Liberación.



Los manuales latinoamericanos, como reflejo de los Seminarios regionales celebrados, son fiel reflejo del dinamismo de la Educación en los Medios en América Latina y su vinculación con los movimientos por la educación liberadora. La presencia de la UNESCO, Unicef y otros organismos internacionales son una prueba de la trascendencia que en este continente ha adquirido en la última década la popularmente denominada Educación para los Medios.

La década de los ochenta se caracteriza, según Ismar de Oliveira (1994: 278-289) –a quien seguimos en esta aproximación–, por la crisis de los modelos comunicacionales anteriores: el funcionalismo norteamericano, las teorías manipulatorias de la Escuela de Frankfurt, el paradigma althusseriano de los aparatos ideológicos del Estado, el cientificismo sistémico y el moralismo de las Iglesias Cristianas. Junto al renacer de un movimiento coordinado en favor de la Educación para la Comunicación, determinado por los Seminarios Latinoamericanos –que en el siguiente punto analizaremos–, se vivió la búsqueda de una síntesis, que diera soporte a las luchas por políticas democráticas de comunicación y que contraatacara el pesimismo de los

Universidad de Huelva 2009

grupos por la «imposibilidad de soñar con altos vuelos», dada la debilidad e inestabilidad de muchos de los programas puestos en marcha; la mayoría de ellos de carácter popular y progresista, en sintonía con la teoría de la «concientización» de Paulo Freire, de la Teología de la Liberación y, en definitiva, del radical compromiso de «educar para transformar» (Pungente y Biernatzki, 1995: 171). Por otro lado, durante este período, uno de los principales retos a los que se tuvo que hacer frente fue la búsqueda de fórmulas que convirtieran los ya fundamentados análisis e investigaciones de los críticos en experiencias concretas. «¿Cómo lograr divulgar y socializar sus aportes desmitificadores y llevarlos al público usuario?», para convertirlos en «instrumentos populares liberadores» (Kaplún: 1994, 196; Orozco: 1993, 200).

Finalmente, la década de los 90 se ha seguido moviendo con una amplia variedad de grupos y programas en todo el Continente, la mayoría de ellos asentados y con una base experiencial más sólida. Oliveira (1994: 282) clasifica los programas de Educación para la Comunicación en tres grandes vertientes:

> a) La vertiente funcional-moralista de control sobre la recepción de mensajes, con una determinada visión ética de los medios y la sociedad.
>
> b) La funcional-estructuro-culturalista de educación formal para la codificación de imágenes y mensajes.
>
> c) La corriente dialéctico-inductivo-popular de Educación para la Comunicación, comprometida con segmentos mayoritarios y empobrecidos de la América Latina y de indudable empuje en las experiencias latinoamericanas de Educación para los Medios, como se comprueba en el análisis de algunos de los programas y grupos que siguen trabajando en la actualidad.

Tendríamos necesariamente que incluir dentro de estas corrientes a una de las tendencias más singulares que han surgido en los últimos años a nivel mundial y que ha tenido en Centroamérica un peso específico, la investigación de la televidencia y la necesaria educación televisiva de la audiencia, que parte de un nuevo concepto del receptor de la comunicación (Orozco, 1992; 1994; 1996).

Otra interesante clasificación de las principales corrientes que se ha desarrollado en Latinoamérica nos la ofrece José Martínez de Toda (1995: 187 y ss.), señalando que en el proceso histórico, podemos hablar de dos corrientes diferenciadas:

1. «El vigoroso nacimiento de la 'leitura crítica' en los años setenta», superando el funcionalismo de los países desarrollados para alcanzar la visión más crítica que demandaban sociedades culturalmente más subdesarrolladas. Esta reacción al «poder negativo» de los medios provocó por un lado la búsqueda de un proceso de recepción a través de la lectura crítica para transformar, en suma, las estructuras

El desarrollo de la Educación para los Medios en América Latina no ha contado sólo con múltiples experiencias de universidades, organismos no gubernamentales y administraciones, sino también de importantes teóricos de la comunicación con corrientes propias, contextualizadas en la problemática iberoamericana.

Universidad de Huelva 2009

pasivas de la comunicación. En este contexto, se sitúan la obra concientizadora de Freire que ya hemos citado, las actuaciones de la UNESCO en pro de políticas nacionales y regionales de comunicación y surge la «Comunicación Popular» y la «Lectura Crítica» como tendencias enraizadas en las clases populares, con una metodología grupal, alternativa, y de base. Es la época de esplendor de la «Teología de la Liberación», de la comunicación de base y de la reivindicación de políticas democráticas de comunicación.

2. La segunda época, desarrollada a partir de 1980, se sitúa en el contexto de las «teorías de la recepción» (Martínez de Toda, 1995: 192 y ss.), coincidente con el mayor cúmulo de experiencias desarrolladas que más abajo brevemente exponemos. En esta época se desarrolla por un lado un fuerte impulso a la «recepción activa integral» que supone el fomento del análisis de los medios desde la triple vertiente: semiótica ante el lenguaje audiovisual, ideológica para develar sus contenidos, y grupal para mejorar la interacción y mediación de los mensajes entre los receptores. Es la época de los Seminarios Latinoamericanos que ahora analizamos, centrados esencialmente en la televisión y en el refuerzo de la conciencia de grupo con el análisis crítico como estrategia para el compromiso de cambio. También, y por otro lado, en estos años se desarrollan los que se han llamado los «ataques neoliberales» provenientes de los países desarrollados que ponen en cuestión la necesidad del análisis crítico, partiendo de la base de que todo receptor es, por el mero hecho de serlo, un «resemantizador» de los mensajes, y, por tanto, activo y crítico ante los mismos. El calado de esta corriente fue mínima como se demuestra en las múltiples experiencias desarrolladas, ya que éstas además dependieron poco de los gobiernos y las administraciones educativas y mucho de asociaciones no gubernamentales, iglesias y grupos populares, donde estos mensajes neoliberales tuvieron pocos adeptos. Frente a esta corriente, el estudio crítico basado en las audiencias y en el proceso de televidencia (Orozco, 1994) parte de fundamentos radicalmente distintos, ya que supera la limitación que supone el análisis de los contenidos, para situar al televidente frente a las formas y esquemas perceptivos y los hábitos e interacciones que provocan los medios (Orozco, 1996: 98).

• *Los Seminarios Latinoamericanos*

La década de los ochenta, al igual que en otras latitudes, ha sido profundamente crucial en Latinoamérica para articular una propuesta global de Educación para la Comunicación. Las múltiples y variadas experiencias que se celebran durante estos años pretenden recoger los frutos de las investigaciones, contrastándolas en la praxis diaria. Una de las experiencias más interesantes de la última década ha sido, sin duda, la periódica puesta en común de los grupos y programas en funcionamiento a través de los que se han venido llamando «Seminarios Latinoamericanos» (Ceneca: 1992, 17; Orozco, 1992: 277, Charles, 1996: 227-231).

El primer Seminario se celebró en Santiago de Chile en 1985, constatándose las múltiples experiencias existentes en la región, a pesar del escaso desarrollo que la

Universidad de Huelva 2009

escuela tenía todavía para la puesta en marcha de una Educación para la Comunicación. Los enfoques moralistas y denunciativos van dejando paso a propuestas más culturales y transformadoras, en coherencia con modelos comunicativos horizontales, propios de la educación popular. En esta línea de impulso institucional y de riqueza académica de este primer encuentro, al final del Seminario se cuestionan: ¿cómo entender los procesos de recepción y las actividades resignificadoras que realizan los televidentes?, ¿cuál es el currículum ideal para promover la Educación para la Comunicación?, ¿cómo usar de forma positiva la televisión en casa, en la escuela y en la vida grupal?, ¿cómo promover una «recepción activa grupal», conectada con la creación y la producción grupal? y ¿cómo participar en la formación de políticas nacionales de comunicación?

El segundo Seminario Latinoamericano celebrado en Curitiba (Brasil), se centró en el trascendental rol que desempeñan los medios de comunicación en la sociedad como aparatos de reproducción ideológica, siendo la Educación para los Medios la responsable de la formación de la conciencia crítica, el desarrollo de la actitud activa y la liberación de la creatividad grupal. En este Seminario se constató que los grupos estaban intentando poner en crisis el modelo de enseñanza tradicional, impulsando la labor de horizontalidad de la comunicación y enfatizando el rol de facilitador del educador. El refuerzo del concepto de grupo, de su «concientización», para conseguir un compromiso de cambio en el proceso comunicativo, a través especialmente de nuevos canales alternativos y populares de información, fue una de las grandes aspiraciones de este Seminario que tuvo que hacer frente también a la difícil realidad de la fragilidad de los programas y la inestabilidad de los grupos para poner en marcha tareas tan complejas.

El tercer Seminario se celebró en Buenos Aires (Argentina) en 1988, aumentándose el número de participantes y la presencia de organismos no gubernamentales. Se sigue constatando la dificultad de insertar en el currículum escolar los programas de Educación para los Medios y de realizar las evaluaciones de los mismos. Sin embargo, se profundiza en la metodología activa y participativa de los programas y se comienza a integrar de forma sistemática las conclusiones de las investigaciones en las experiencias prácticas. Se enfatiza, por tanto, la implementación de acciones e investigaciones que atiendan a la relación del sujeto con los medios.

En 1991, Ceneca (1992: 17-22) organiza un nuevo Seminario en Las Vertientes (Chile) en el que se detecta un nuevo crecimiento de las experiencias, tanto en el ámbito universitario, como a nivel de organizaciones no gubernamentales y programas dirigidos tanto a la educación formal como no formal. Los retos que este nuevo encuentro latinoamericano se plantea giran en torno al mejoramiento de la calidad educativa, privilegiando los procesos comunicacionales desde la educación, promoviendo el derecho universal de todo ciudadano a su identidad cultural y el desarrollo de su conciencia y formación crítica. Por ello, la meta de la Educación para la Comunicación es integrarse en todos los niveles de la educación formal, buscando nuevos estilos educativos que fomenten el trabajo interdisciplinario, la investigación participativa, la síntesis entre la crítica y la creatividad. Un extracto de las experien-

Universidad de Huelva 2009

cias más significativas presentes en este Seminario, las sintetizamos en un epígrafe posterior.

• *Las reuniones de la Organización de Estados Iberoamericanos*

Junto a los grupos y programas desarrollados por organizaciones no gubernamentales y las universidades, las administraciones educativas latinoamericanas han tenido también un foro de intercambio en el seno de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) que ha creado un Programa específico «Medios de Comunicación y Educación». Los proyectos nacionales de «Educación para la Comunicación» y de los anteriores planes «Prensa-Escuela», gestionados a través esencialmente de los Ministerios de Educación, de Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Perú, Uruguay y Venezuela han comenzado a coordinarse, integrados dentro del «Programa Medios de Comunicación y Educación» de la Organización de Estados Iberoamericanos, con la finalidad de generar una mejora educativa a través de innovaciones didácticas que supongan la incorporación de la actualidad del mundo y su lectura y análisis crítico en el aula a través de los «media».

La presencia de España en este marco es, desde nuestra visión peninsular, un logro para la integración de la comunidad iberoamericana, ofreciendo la posibilidad del contraste entre ambos continentes. En 1994, los responsables de este aún balbuciente plan se reunieron en Sevilla, en el marco del Congreso Nacional «¿Cómo enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación?», organizado por el Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación» (OEI, 1994: 105; Aguaded, 1995: 45-48).

• *Algunas experiencias significativas*

Con la finalidad recurrente en toda Iberoamérica de estimular la conciencia crítica y una actitud más activa y creativa ante los medios de comunicación, se están desarrollando –en su mayor parte, desde la década de los ochenta– en Latinoamérica un amplio conjunto de experiencias, cuyos destinatarios son tanto niños y jóvenes en período de educación formal, como grupos comunitarios, preferentemente populares.

Las experiencias abarcan todos los medios de comunicación, siendo las más comunes las que hacen un tratamiento global de la comunicación, independientemente de sus soportes; sin embargo, también se desarrollan proyectos concretos que trabajan la prensa, el cine, la radio o la televisión, de manera específica.

Frente a las experiencias europeas, donde las motivaciones iniciales son muy variadas, en casi todas las experiencias latinoamericanas parece ser punto de partida común la necesidad de desarrollar la «criticidad» de los alumnos, la capacidad de análisis crítico y creativo ante los mensajes de los medios de comunicación. Las dife-

Universidad de Huelva 2009

rencias entre los grupos responden más a las corrientes ideológicas o las líneas de investigación sustentadoras de las mismas. Así se pueden distinguir los proyectos que conciben «el proceso educativo como generador de mecanismos de defensa que neutralicen el influjo de los medios», los proyectos que entienden la educación como un «*develamiento* de la ideología subyacente en los mensajes de los medios de comunicación masiva» y aquéllos que conciben la enseñanza como la «capacitación para apropiarse significativamente de los significados propuestos por los medios» (Miranda, 1992: 247).

Como indicábamos más arriba, los grupos y experiencias desarrollados en los últimos años en América Latina han sido abundantes y numerosos, provenientes tanto desde el ámbito gubernamental –Ministerios de Educación, fundamentalmente– como desde ONG´s (organizaciones no gubernamentales), creciendo también de manera significativa la participación de las Universidades, en las elaboraciones de planes tanto de formación de los futuros titulados, como de actividades de extensión universitaria, dirigidas a cuadros, a grupos populares, etc. Como muestra significativa de esta multitud de experiencias, reseñamos brevemente algunas de ellas y seleccionamos otras en un cuadro sinóptico, anticipando previamente que la muestra seleccionada es de por sí incompleta, dada la imposibilidad de extendernos en el marco de este breve estudio. De todas formas, seleccionamos, según nuestro parecer, un elenco significativo que recoge iniciativas provenientes tanto de los diarios, como de organizaciones educativas; tanto de experiencias de enseñanza reglada, como de educación no formal; tanto de proyectos universitarios, como de organizaciones no gubernamentales y de organismos de la administración, etc.

• Programa «El diario en la escuela» de ADIRA (Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina) (Morduchowicz, 1997: 182) surge en 1987 como respuesta desde los propios diarios argentinos a la necesidad de fomentar en los chicos en período escolar la lectura del diario como medio de vivenciar la naciente democracia, educando en el civismo y construyendo un nuevo espíritu ciudadano que viva y valore la libertad democrática (Gonnet, 1995: 130). El acercamiento del periódico a la enseñanza y a la propia comunidad tiene como finalidad actualizar los contenidos curriculares y de promover la expresión de los alumnos para que ellos también puedan diseñar su propia revista o mural (Morduchowicz, 1994). El Programa trabaja por ello en la capacitación de los docentes, a través de congresos nacionales –donde se convoca a más de 1000 docentes anualmente–, además de jornadas regionales, publicación de materiales especializados de apoyo, etc.

• «Educomunicación» es el programa que, puesto en marcha por el Centro de Comunicación Educativa «La Crujía» de Buenos Aires (Argentina) desde 1980, pretende ofrecer una propuesta integral en pedagogía de la comunicación, tanto desde la modalidad de enseñanza a distancia como presencial. Desde una concepción educativa liberadora, participativa y crítica, la «educomunicación» se entiende como respuesta a las necesidades comunicativas y al derecho a la comunicación que tienen todos los ciudadanos en una época de influjo permanente de los medios. La formación de receptores activos y críticos de los mensajes se convierte así, no en una parcela

Universidad de Huelva 2009

aislada de la educación, sino en el centro neurálgico del proceso educativo, desde la propia escuela primaria.

• El Programa de Recepción Activa del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Santiago de Chile ha ejercido una notable influencia, no sólo en su país, sino en toda la Región, como asociación privada dedicada al análisis de los medios desde su creación en 1977 y especialmente en el campo de la recepción crítica a partir de 1982 (Hermosilla y Fuenzalida, 1993: 261 y ss.). Los primeros años del Centro se centraron en la capacitación de docentes y niños en la recepción crítica de la televisión, junto a la edición de materiales y manuales educativos que, a manera de currículum, sirvieran para enseñar a ver críticamente la televisión. Posteriormente, el Programa ha evolucionado hacia concepciones más complejas que superan la simple decodificación crítica ante la televisión, que incide exclusivamente en el polo de recepción del mensaje de modo reactivo. La apropiación creadora del medio televisivo supone la asunción de la comunicación televisiva, desde la propia realidad histórica y cultural de los individuos, partiendo de las resignificaciones culturales de las personas. Por ello, la Recepción Activa de la Televisión supera la lectura crítica, amplificando y potenciando las capacidades socioculturales de semantizar activamente la televisión, favoreciendo a medio plazo la aparición de actores sociales capaces de demandar activamente una orientación y programación televisiva adaptada a sus intereses (Ceneca, 1992: 73-99; Fuenzalida, 1992: 156-163; Olivari, 1997: 147).

• El «Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales» de la Universidad Iberoamericana de México es un ambicioso proyecto universitario de postgrado, iniciado en 1989, que incluye diferentes líneas de actuación: investigaciones, tesis doctorales y de maestría de alumnos investigadores y asociados al Programa, publicaciones, eventos y reflexiones (Orozco, 1995). Entre los materiales publicados, destacan la serie de los Cuadernos y Estudios de Comunicación y Prácticas Sociales, además de ensayos, *reportes* ocasionales, monográficos en revistas, actas de congresos y otros eventos, etc.

• El «Programa de Educación para la Comunicación» de la UCBC (Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social) se inicia en la década de los ochenta para la lectura crítica de la comunicación (LCC), por esta asociación de periodistas nacida en 1969. Con la finalidad de fomentar la democratización de la comunicación, el Programa LCC y el Programa Educación para la Comunicación (PEC) proponen la formación de la conciencia crítica y de grupo, desde una óptica de educación liberadora y de una visión dialéctico-popular que incide en el protagonismo de los receptores como verdaderos protagonistas sociales.

• El «Plan DENI», surgido en 1969 a iniciativa de la Oficina Católica Internacional de Cine (OCICAL), ha tenido una notable influencia en Uruguay, Brasil, Bolivia, Paraguay, Perú, Ecuador, etc., como propuesta de iniciación de los chicos a una educación de la imagen a través del cine. El lenguaje audiovisual y la lectura crítica han sido los polos de trabajo de esta propuesta que ha abarcado a más de 12.000 alumnos (Fuenzalida, 1992: 153).

Universidad de Huelva 2009

• En la línea de los dos programas anteriores, los movimientos cristianos han tenido y siguen teniendo una notable influencia en los programas de Educación para los Medios. Como indicábamos en los anteriores apuntes de la historia de la comunicación latinoamericana, la Iglesia Católica ha considerado prioritaria la actuación en el campo de la comunicación social desde una propuesta global que abarque tanto el método moralista como el psicológico e ideológico en una actuación que mejore la percepción crítica. En este sentido, el Departamento de Comunicación Social del Consejo Episcopal Latinoamericano (DECOS-CELAM) ha estimado la educación de la percepción como uno de los ejes de acción eclesial (Fuenzalida, 1992: 153). Además, muchos grupos de base, ligados a la educación popular y a la Teología de la Liberación, asociados a proyectos conjuntos o individualmente, han desarrollado múltiples actividades de Educación para la Comunicación.

• El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) (Fuenzalida, 1992: 152) ha desarrollado en México trabajos para el desarrollo de metodologías para el análisis y evaluación de los mensajes difundidos por los medios de comunicación, siendo especialmente llamativa su preocupación por integrar curricularmente los medios en las aulas.

• La Academia Superior de las Ciencias de la Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile) se dedica a la formación de maestros para que sean buenos usuarios de los medios y favorezcan por ello después en el aula su desmitificación y la alfabetización y autoanálisis de los alumnos. Es por tanto, una experiencia que trabaja esencialmente en el ámbito de la formación inicial de los docentes, con una orientación de capacitación de los futuros responsables educativos.

• El Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC) de Costa Rica, creado en 1974 como ONG y con vocación regional, trabaja dentro de la línea de la educación popular y la investigación participativa, desarrollando programas de Pedagogía de la Comunicación en la línea de las corrientes del Lenguaje Total.

• Finalmente, recogemos una experiencia personal e individual, llevada a cabo por un investigador y docente de una notable y ya prolongada influencia en todo el Cono Sur: el «Método de Lectura Crítica» de Mario Kaplún es un proyecto iniciado en los años setenta con el objetivo de poner en práctica los análisis críticos de los medios como instrumentos de educación popular liberadora (Kaplún, 1992: 196-213). El método de Lectura Crítica se fundamenta en la existencia de un contenido ideológico en los mensajes, del que es necesario tomar conciencia, a través de sus ideas latentes, y de los valores y creencias que contienen. El desarrollo de la potencialidad crítica del receptor ha de pasar necesariamente por el «descubrimiento del código ideológico compartido, subyacente en el imaginario simbólico cotidiano». La lectura crítica es una «hermenéutica de los medios: los somete a sospecha». Por ello, es necesario poner en marcha un método activo, gradual, audiovisual, sencillo y vivencial.

Junto a estas experiencias –como indicábamos anteriormente– son múltiples los grupos y proyectos que se desarrollan en Latinoamérica, lo que da prueba fehaciente del impulso que la Educación para la Comunicación tiene en la Región. A modo de

Universidad de Huelva 2009

breve sipnosis –y dadas las limitaciones de espacio de este trabajo– recogemos sintéticamente en el siguiente cuadro otras experiencias que, sin duda, siguen dejando incompleto este fugaz panorama que hemos presentado.

Por último, Martínez de Toda (1995: 195 y ss.) señala que esta prolijidad de experiencias demuestra que cada una de ellas representa casi un enfoque distinto. Todas ellas en Latinoamérica se encuadran dentro del término «Educación para los Medios», ya que «éste se ha popularizado más y es asequible para el gran público». El término de «Tecnología Educativa», usado en Estados Unidos y países europeos, se refiere más al uso de los medios para la enseñanza de cualquier materia, comunicacional o no. «En realidad esto no es propiamente Educación para la Comunicación, aunque participa de algunos de sus elementos».

Es difícil intentar, por tanto, este amplio plantel de experiencias, dado que aunque responden a distintos enfoques, entre ellos se entrecruzan y superponen. A manera de síntesis, Martínez de Toda (1995: 196 y ss.) propone:

1. El enfoque dialéctico-inductivo-popular, en el que predomina en una primera etapa el análisis crítico-social que combate las «maldades» de los medios y ofrece mecanismos de defensa a los receptores. Esta corriente que se ha ido enriqueciendo progresivamente de otras aportaciones, superando su estrecha concepción del receptor como ser pasivo al que hay que proteger. Dentro de este enfoque estarán las experiencias desarrolladas a partir de la obra de Paulo Freire, el proyecto de la «Leitura Crítica da Comunicação» de la «União Cristã Brasileira de Comunicação» (UCBC), los proyectos iniciales del «Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa» (ILCE), los trabajos de Mario Kaplún, las actividades del Plan DENI, etc.

2. La Educación para la Comunicación intenta superar, según Martínez (1995: 197), la visión estrecha de analizar los medios sólo para defenderse y opta aprovechar las virtualidades educativas de éstos. La «educomunicación» incluye por ello el aprovechamiento de los lenguajes de los medios para la comunicación personal, grupal y social (emisor creativo), abarcando también la formación del sentido crítico e inteligente, frente a los procesos comunicativos (receptor crítico-activo). En esta corriente tenemos las experiencias analizadas de CENECA de Chile, La Crujía de Argentina, CICOSUL de Perú, la Fundación Belarmino de Chile, etc.

3. La alfabetización en los medios («media literacy») incide de forma especial en la importancia del dominio técnico del lenguaje de los medios como estrategia para conocer las técnicas que controlan el proceso de la comunicación, favoreciendo su análisis crítico y la creación y producción de sus mensajes. Fundamentalmente esta corriente se centra en el análisis semántico o semiológico de los textos audiovisuales, con una gramática que puede ser aprendida. Los proyectos del ILPEC de Costa Rica se centran en esta corriente que tiene en Masterman el ideólogo más destacado a nivel internacional.

4. El enfoque de la «realidad mediada» se basa en la necesidad de desarrollar métodos para que los estudiantes vean la televisión con los resortes necesarios para captar la realidad mediada que ofrece.

Universidad de Huelva 2009

5. El enfoque moralista de control que rechaza de partida la cultura de masas y popular considerándola como un subproducto. Pese a que, como indica Martínez (1995: 200), esta corriente no tiene hoy adeptos declarados, permanece en la mente de muchos docentes y personas influyentes que, de manera inconsciente, la ponen en marcha.

6. El enfoque funcional-culturalista para la decodificación de imágenes y mensajes parte de la capacidad de la audiencia para aprender a entender los mensajes y a interpretarlos juiciosamente.

7. El enfoque estrictamente cultural que se basa en que la cultura es un sistema de significados y valores, compartidos socialmente y que se expresan a través de símbolos, siendo la televisión el campo simbólico central. La educación ha de descubrir la actitud crítica para encuadrar este símbolo central dentro del marco democrático.

8. El enfoque francés (piagetiano y freinetiano), centrado en las influencias en Latinoamérica de Jean Piaget y Célestin Freinet y sus teorías, respectivamente, plantea la necesidad psicológica de confianza y seguridad familiar ante las emociones fuertes que provoca la televisión y, por otro lado, se desarrolla la corriente didáctica de la necesidad de favorecer la producción de propios materiales por parte de los alumnos.

9. Finalmente, el enfoque de las mediaciones, iniciado en otras latitudes por Jensen y continuado en Latinoamérica por Martín Barbero y muy especialmente hoy por Orozco. El receptor ya no es víctima pasiva de los medios, sino un procesador contextualizado en función de múltiples mediaciones sociales e individuales, que analizaremos con más detenimiento en otro capítulo.

Tendencias iberoamericanas

1. Enfoque dialéctico-inductivo-popular.
2. La Educación para la Comunicación.
3. La alfabetización en los medios.
4. El enfoque de la «realidad mediada».
5. El enfoque moralista de control.
6. El enfoque funcional-culturalista.
7. El enfoque estrictamente cultural.
8. El enfoque francés (piagetiano y freinetiano).
9. El enfoque de las mediaciones.

(Martínez de Toda, 1995: 196 y ss.)

Universidad de Huelva 2009

1.2.8.5. La Educación para la Comunicación en España

Desde los años sesenta, existieron en España experiencias de utilización de los medios de comunicación en los centros escolares, fundamentalmente utilizados como auxiliares didácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Los orígenes de la Educación para la Comunicación en España, al igual que en otros países, se remontan a las primeras experiencias de la enseñanza del cine. La aparición de los *cine-clubs* fue el punto de partida de muchas iniciativas de introducción de los medios en las aulas, especialmente en esta época a través de la imagen cinematográfica.

La puesta en marcha de la Ley General de Educación (LGE) en la década de los setenta trajo consigo una profunda renovación de la enseñanza, cargada de tintes tecnológicos y modernos, que se tradujo en las primeras dotaciones de medios audiovisuales en las escuelas. La Ley supuso, no sólo un cambio estructural de la enseñanza, sino también la apertura de una primera puerta para introducir los medios audiovisuales en la escuela. Desde una vertiente tecnológica –hoy ya totalmente desfasada–, los medios se concibieron como recursos facilitadores para la «técnica docente». Sin embargo, esta primera introducción de los medios, no trajo consigo análisis de los mismos, ya que el momento político seguía siendo poco proclive para las actitudes divergentes y críticas.

Al margen de las actuaciones administrativas, los movimientos de renovación pedagógica (MRPs) se planteaban entre sus objetivos la mejora de la calidad educativa, teniendo ya una especial importancia y presencia los medios de comunicación. En este sentido, la cooperativa catalana «Drag Màgic» en el ámbito del cine, y el «Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares» (SOAP) presentaban ya propuestas amplias y globales de alfabetización audiovisual de la población escolar (García Matilla, 1993b: 418; Campuzano, 1992: 68). Por otro lado, en esta década comenzaron a funcionar de forma pujante los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) de las Universidades que contaron con departamentos específicos de medios audiovisuales, especialmente centrados en el uso de las diapositivas y posteriormente el vídeo. Los ICEs fueron los pilares básicos de la educación tecnológica con los medios, en los años 70 y comienzo de los años 80, hasta la aparición de los Centros de Profesores.

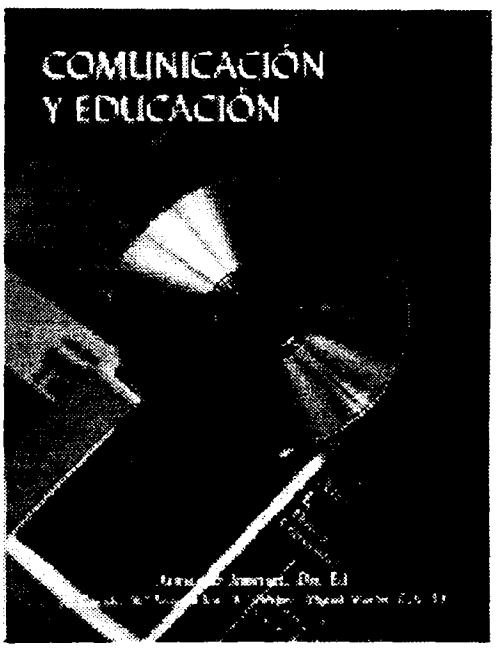
La década de los ochenta ha sido un período de enorme vitalidad en España. La llegada de la democracia, el crecimiento económico, el cambio generacional y de mentalidades y la preocupación de los políticos por el hecho educativo así como el desbordante crecimiento de los medios de comunicación han definido, entre otros muchos rasgos, a una época potencialmente idónea para el desarrollo institucional de la Educación en Medios de Comunicación. Sin embargo, las profundas transformaciones del Sistema Educativo (con el plan de experimentación durante toda la década y con la implantación de la LOGSE en 1990) no se acompañaron con propuestas globales de Educación para la Comunicación. Sí han existido a nivel institucional y formativo planes y proyectos donde las tecnologías y los medios han primado sobre una visión global de carácter comunicativo (García Matilla, 1993b: 421). Las expe-

Universidad de Huelva 2009

riencias de incorporación del vídeo, de la prensa y de otras tecnologías de la información y la comunicación, sin haberse podido generalizar –dado aún el temor que los nuevos medios despiertan entre los docentes y su escaso tratamiento en la formación inicial–, han sido abundantes en las aulas españolas (Pungente y Biernatzki, 1995: 168).

• *El Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas*

La década de los ochenta fue un período de múltiples cambios en el Sistema educativo español. El advenimiento de la democracia, la pujanza de una sociedad joven descontenta con el modelo educativo heredado y la implantación de la descentralización educativa a través de las 17 Comunidades Autónomas fueron algunas de las principales causas que motivaron profundas experimentaciones y cambios en la educación. Así, en el ámbito de los medios de comunicación, al igual que en otras parcelas de la innovación didáctica, desde la propia administración educativa (central y autonómica), se impulsaron planes de introducción de los periódicos en el aula (Programa Prensa-Escuela), el uso de las nuevas tecnologías y la informática (Programas Atenea, Alhambra, etc.), la utilización didáctica de los medios audiovisuales (Programas Mercurio, Zahara XXI, etc.). Estos Planes supusieron unas enormes inversiones económicas y de recursos humanos y materiales, dotando a miles de escuelas de medios impresos, audiovisuales e informáticos.



La puesta en marcha de la Reforma del Sistema Educativo en España ha traído consigo múltiples actividades formativas en el ámbito de la comunicación y la educación, pese a su consideración como tema transversal y la inexistencia de programas institucionales de Educación en Medios de Comunicación.

Desgraciadamente no se optó en esta época de bonanza económica por un deseable plan común de 'Educación y Comunicación', que hubiera englobado una actuación integral en las escuelas, sino que la estrategia política fue dividir las actuaciones en función de los medios y no de un planteamiento general que partiera de la importancia de la dimensión comunicativa en la sociedad actual. Así, generalmente, los planes informáticos y audiovisuales que se desarrollaron, contaron con grandes recursos y los programas de uso de los periódicos, a excepción de un fuerte impulso inicial, fueron debilitándose progresivamente.

Todos los planes experimentales de la década confluyeron en la ley básica que actualmente regula el Sistema Educativo español (la LOGSE). Esta progresista normativa, que está transformando radicalmente nuestro modelo educativo, reconoce insistentemente la importancia social de los medios y la necesidad de la actualización

Universidad de Huelva 2009

de la escuela. Sin embargo, su propuesta de estudio en las aulas de manera transversal y disciplinar es bastante tímida aún. El estudio de la comunicación se diluye en Educación Infantil y Primaria de manera muy desigual en las distintas materias y sólo, como veremos, en Secundaria, se ofrecen optativas específicas para el estudio de los medios. Es cierto, de todas formas, que el cambio es abismal con respecto a la legislación anterior. Los medios de comunicación tienen ya un hueco en los programas de enseñanza y los profesores saben que la actualización de la escuela a las necesidades sociales requiere cada vez más del uso didáctico plural e innovador de los nuevos lenguajes que aportan la prensa, la radio, la televisión, el cine... en el aula.

Durante los años ochenta, se desarrollan innumerables experiencias, al hilo o al margen de los planes institucionales de introducción de los medios en las aulas (la prensa, los audiovisuales, la informática), realizadas por profesores preocupados por los medios de comunicación, muchos de ellos provenientes de asociaciones de profesores y, en menor medida, de los medios de comunicación.

Entre las experiencias institucionales, destaca, en primer lugar, la puesta en marcha en 1980 en Cataluña de un «Plan de Incorporación del Vídeo en la Enseñanza», que tendrá continuidad en el «Programa de Medios Audiovisuales» (PMAV) de 1982 (García Matilla, 1993b: 419; Campuzano, 1992: 68) y que será seguido posteriormente por el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas que progresivamente comienzan a tener competencias en materia educativa.

En el ámbito del Ministerio, que cubre más de 11 Comunidades que durante la década no tienen aún competencias educativas, se desarrollan los ya citados planes «Mercurio» (vídeo), «Atenea» (informática) y «Prensa-Escuela», desarrollados por el MEC de forma institucional, y potenciados con la creación de la red de Centros de Profesores comarcales, donde cada plan cuenta con un responsable, en la mayoría de los casos, docentes liberados total o parcialmente de su carga docente y dedicados a la formación de los profesores en este ámbito de los medios. Estos programas, con el paso de los años, han ido sufriendo adaptaciones y profundas modificaciones, siendo posteriormente reestructurados en el «Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación».

Prácticamente todas las Comunidades Autónomas han optado, de forma más o menos decidida, por la puesta en funcionamientos de planes institucionales a través de los que se han dotado de recursos a los centros, al tiempo que se han incentivado y asesorado las experiencias en el uso de los medios.

La diversidad de planes para potenciar la presencia de los medios en los centros no ha sido suficiente para que éstos hayan desempeñado un verdadero papel curricular (Cabero, 1993: 14; 1997: 39-47). Es fácilmente observable además que los planes no han presentado en general una propuesta global de Educación para la Comunicación, siendo su fundamentación teórica escasa y estando, en la mayor parte de los casos, centrados exclusivamente en la trascendencia concedida a los propios medios. Prueba de todo ello es que en la segunda mitad de la década de los noventa, cuando el período de dotaciones masivas desaparece por la etapa de restricciones en los pre-

Universidad de Huelva 2009

supuestos, los planes prácticamente dejan de funcionar y se replantea la existencia de los asesores en los Centros de Profesores.

De todas formas, la década de los ochenta, especialmente su segundo lustro y el primero de los años noventa, ha sido prolija en actividades, cursos de formación, celebración de congresos, organización de seminarios, actividades de formación.

• *Las Universidades españolas*

La puesta en marcha de los ICEs en los años 70 supuso la incorporación de las Universidades españolas al proceso de integración de los medios en la enseñanza. Tanto en formación inicial como permanente suponen el primer intento serio y coordinado, aunque muy heterogéneo, en el uso de los audiovisuales como un fin didáctico. Con la aparición de los CEPs, éstos quedan progresivamente más relegados y son ya las Facultades de Educación y posteriormente algunas Facultades de Ciencias de la Información las que asumen la conexión de los medios con la educación en el ámbito universitario, aunque en ciertas zonas como Cataluña y en algunas Universidades aisladas éstos siguen asumiendo funciones de formación y capacitación audiovisual de los profesores de Primaria y Secundaria.

En la actualidad son muchas las Universidades –Sevilla, UNED, Murcia, Baleares, Complutense, Barcelona, Salamanca, Granada, País Vasco, La Laguna (Tenerife), Málaga, etc.– que cuentan con importantes investigadores y expertos en medios de comunicación, aunque desgraciadamente sigue, en términos generales, prevaleciendo una perspectiva excesivamente tecnológica, alejada, salvo excepciones, de propuestas críticas de Educación para la Comunicación, asequibles para los docentes de los niveles educativos de Primaria y Secundaria.

Los nuevos planes de estudio, las propuestas de investigación que se están realizando, el acercamiento a este ámbito de innovación curricular de las Facultades de Ciencias de la Información, los nuevos programas de doctorado y posiblemente la implantación de masters y cursos de postgrado en Educación para la Comunicación en nuevas Universidades... abren nuevas vías para una mayor implicación de las Universidades españolas en la alfabetización en los nuevos lenguajes de la población escolar, desde la perspectiva crítica que impera, como hemos venido observando, en la mayoría de los países del mundo.

• *Las asociaciones de profesores y los medios de comunicación*

La década de los ochenta ha supuesto también la aparición de diversos colectivos en toda España preocupados por la notable influencia de los medios en la sociedad y su escaso tratamiento en los centros escolares. Por ello, se ha ido generalizando la presencia de movimientos de renovación pedagógica y de asociaciones de profeso-

Universidad de Huelva 2009

res y de padres que trabajan especialmente en la formación de los docentes en este ámbito curricular, aún tan desconocido por los propios profesores.

La asociación de «Padres y Maestros» de Galicia, el colectivo de «Televisión Escolar» de Almería, el grupo de «Prensa en las Aulas» de Zamora, el colectivo de los CEPs de Salamanca, el Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación» (y actualmente «Grupo Comunicar», Colectivo andaluz para la Educación en Medios de Comunicación), el Equipo «Contrapunt» de Valencia, el colectivo «Imago» de Granada, el Grupo «Mitjans» de Cataluña, la «Nova Escola Galega» de Galicia, «Apuma»... son algunos ejemplos del dinamismo de los docentes en este campo, al margen de las actuaciones de la propia administración educativa.

Las asociaciones de periodistas y profesores en España han sido uno de los ejes dinamizadores de las actividades formativas y de la difusión de materiales didácticos para el uso crítico y creativo de los medios en los centros escolares. La revista «Comunicar» ha sido uno de los foros más emblemáticos de los últimos años.

En cambio, las iniciativas de los medios de comunicación han sido mucho más escasas. Los diarios han colaborado tímidamente a través de su federación nacional en un convenio para permitir que los periódicos llegaran con descuento a las escuelas, al tiempo que favorecían la presencia de los profesionales de la información en los centros y la visita de los escolares a las instalaciones de los periódicos. Sin embargo, estas medidas no siempre cumplidas, han sido totalmente insuficientes, desde una perspectiva general, para dinamizar la lectura crítica de los diarios en las escuelas, dado que el Programa «Prensa-Escuela», tanto por parte de los diarios como de la propia administración educativa no ha pasado de meras tentativas en cuanto al desarrollo de una planificación rigurosa y ambiciosa para introducir esta innovación didáctica.

De todas formas, es de destacar la importante labor que desempeñan muchos diarios con la edición de suplementos educativos, donde junto a las noticias específicas, se incorporan producciones de los alumnos, reflexiones y experiencias de los docentes y pistas para el uso didáctico de los medios de comunicación en las aulas.

El medio televisivo, en cambio, está desarrollando, desde el segundo canal estatal público, una interesante iniciativa de televisión educativa, «La aventura del saber», vinculada con Hispanoamérica a través de la programación de la «Asociación de la Televisión Educativa» (ATEI), mediante las emisiones del satélite «Hispasat».

- *Educación y Medios de Comunicación en la Comunidad Andaluza*

En la Comunidad Autónoma Andaluza, con competencias educativas plenas, no existe un programa institucional de «Medios de Comunicación y Educación», aun-

Universidad de Huelva 2009

que desde hace más de una década ésta es una asentada reivindicación de muchos colectivos de profesores que trabajan con los medios en las aulas, a través de grupos de trabajo, proyectos de innovación y experimentación, grupos de investigación, los ya desaparecidos seminarios permanentes, o simplemente con la realización de experiencias de utilización didáctica de los medios a título individual o grupal.

A pesar de las múltiples experiencias desarrolladas en los Centros de Profesores desde el año de su creación en 1986, en los Departamentos de Recursos, especialmente a través de colectivos de profesores, sindicatos y asociaciones, no ha existido la cobertura administrativa a través de un plan institucional, al hilo de la importancia que los medios tienen con la generalización de la Reforma del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).

El desarrollo de los Decretos de Enseñanza en Andalucía ha permitido la realización de múltiples actividades de innovación didáctica, especialmente a través de los llamados «temas transversales». La no inclusión de la Educación en Medios de Comunicación supuso su discriminación frente a otros ámbitos de conocimiento, desde el punto de vista de la cobertura institucional.

En Andalucía, en la década de los ochenta, al igual que en el ámbito del Ministerio de Educación y de otras regiones con competencias, se puso especial incidencia en desarrollar programas y dotar de infraestructuras, relacionados con los medios informáticos (tanto en los centros educativos como en los CEPs) a través del llamado «Plan Alhambra» y con dotaciones audiovisuales en los Centros de Profesores, sin que existiera un plan específico. Existió durante años la posibilidad de crear un «Programa Prensa-Escuela» específico que acompañara, al igual que en la zona del MEC, a los ya creados de informática y audiovisuales, pero éste nunca se puso en marcha y se limitó a favorecer la llegada a los centros de periódicos con descuentos especiales.

La reivindicación de unificar todas las actuaciones en el ámbito de la comunicación se hizo confluir en un borrador de proyecto a mitad ya de la década de los noventa en un «Plan de Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación» (Junta de Andalucía, 1996). El proyecto se sometió a consulta entre determinados sectores educativos, especialmente dentro de la red oficial de los Centros de Profesores, pero varios años después aún no ha sido sancionado. El plan nuevamente incidía más en los recursos tecnológicos que en una auténtica Educación para la Comunicación como la que se ha planteado en este capítulo y se encauzaba en el panorama internacional que se ha descrito brevemente. Junto a la inexistencia de un modelo teórico de «Comunicación y Educación», su dependencia exclusivamente de las directrices políticas de la administración educativa y la escasez en las dotaciones existentes en la actualidad en los centros andaluces han imposibilitado siquiera su puesta en marcha.

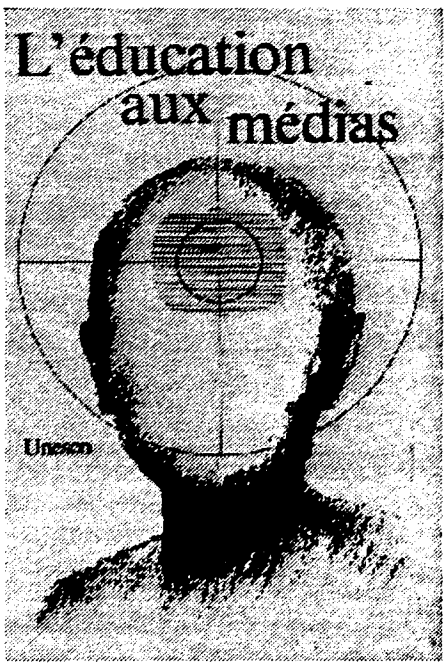
En conclusión, ha faltado en Andalucía, como en el ámbito del Ministerio, la decisión política para desarrollar una planificación global en Educación para la Comunicación, que englobara estos distintos subprogramas, con el objetivo básico de formar a los ciudadanos ante y en los medios de comunicación, como sujetos críticos.

Universidad de Huelva 2009

1.2.8.6. La UNESCO, los organismos internacionales y los foros mundiales

Como hemos ido viendo a lo largo de estas últimas páginas, el movimiento a favor de la Educación en Medios de Comunicación no se limita exclusivamente a un número limitado de países, sino que se encuentra expandido por todo el mundo (Shepherd, 1993: 140). Cierto es que con distintos niveles de desarrollo, respondiendo a diferentes enfoques y con mejores o peores perspectivas en los años venideros.

Los organismos internacionales también se han preocupado desde hace algunas décadas por la Educación para la Comunicación. Especialmente significativa ha sido la implicación de la UNESCO que tanto desde sus políticas generales como específicas ha desarrollado durante décadas –desde el año 1964– (Bazalgette y otros, 1992: 9; Pinto, 1988: 38) una intensa labor en este ámbito. Como señala Kumar (1992: 166), en 1989, como política general, «la UNESCO adopta lo que ha venido llamándose una 'nueva estrategia en el dominio de la comunicación' para asegurar la libre circulación de la información a nivel internacional y nacional», dentro de sus programas prioritarios incluidos en el tercer plan UNESCO (1990/95): «La comunicación al servicio de los hombres». Pero junto a esta política global de comunicación, de respaldo a la democratización de las informaciones –que sin duda, está estrechamente vinculada a la educación crítica de los medios–, este organismo dependiente de las Naciones Unidas (ONU) se ha comprometido activamente desde los años sesenta en la promoción de la Educación en Medios de Comunicación, organizando periódicamente encuentros internacionales sobre el tema (Piette, 1996: 39), realizando estudios dedicados a presentar el estado de la Educación para los Medios a lo largo del mundo, desde 1962, en el que en una conferencia internacional, organizada por esta institución y denominada «Educación para la pantalla», se decía ya que dado que «la televisión es el mayor canal de comunicación y se irá acrecentando en poder y capacidad, pensamos que es responsabilidad de los educadores enseñar a la nueva generación este medio de un modo constructivo» (Pinto, 1988: 85). A partir de estos momentos, de una forma constante y en múltiples actos internacionales, la Unesco manifiesta una preocupación permanente por la Educación en Medios de Comunicación. En 1964 (Hodgkinson, 1964) y después sucesivamente en 1969, 1972, 1977, 1980, 1982, 1983, 1984, 1990 y 1997 se celebran encuentros y conferencias internacionales bajo los auspicios de este foro mundial en el que se analizan las problemáticas y estrategias didácticas de la educación para la comunicación.



La UNESCO, desde los años sesenta, ha desarrollado una importante labor en la difusión de la Educación en Medios de Comunicación. La publicación de «L´éducation aux médias» (1984) es uno de los hitos para el desarrollo de la educación crítica de los medios en gran parte de las regiones.

En 1969 en una reunión internacional de expertos celebrada en Montreal (Cana-

Universidad de Huelva 2009

dá), se recoge por primera vez de una forma explícita que «las escuelas deben ayudar a los alumnos a adquirir un espíritu crítico respecto a los medios de comunicación, a fin de que puedan exigir y obtener programas de mejor calidad». En 1972, en la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, que daría lugar al famoso «Informe Faure» y al texto *Apprendre à être* (Faure, 1972), se recogía también la necesidad de integrar, sin dilación, en las aulas, «la utilización de los modernos medios de comunicación audiovisual» (pág. 124). También en el Informe McBride, *Voix multiples en seul monde* (Unesco, 1986), la Comisión Internacional de Estudios de Problemas de la Comunicación, dependiente a su vez de la UNESCO, insistía en la necesidad de vincular la comunicación y la educación.

Entre todas las conferencias y publicaciones desarrolladas por el organismo internacional, destaca especialmente, por la influencia que ha tenido a lo largo de todo el mundo, el texto *L´Éducation aux Médias* (Unesco, 1984), en el que se recoge la definición más comúnmente aceptada de este nuevo ámbito de estudio –que ya hemos reseñado en la conceptualización– y sitúa la preocupación de la UNESCO por las relaciones entre la comunicación y la educación. *L´Éducation aux Médias* es una síntesis de las principales tendencias que se desarrollan ya en el mundo sobre la temática, además de las aportaciones de expertos como Moles, Schaeffer, Dieuzeide, Masterman, Salitza, Souchon, etc.

Entre las conferencias celebradas bajo los auspicios de la UNESCO, destacan especialmente las celebradas en 1982 en Grunwald (Alemania), en 1990 en Toulouse (Francia) y en 1994 y 1997 en París (Francia).

En 1982 se celebra en Grunwald (entonces República Federal de Alemania) un Simposio Internacional en el que se reúnen expertos de diecinueve países para discutir cómo integrar en la enseñanza los medios de comunicación. La Declaración final ha sido también uno de los textos más influyentes en los últimos años, ya que en la misma se recogen aportaciones claves para el desarrollo de la Educación en Medios:

> «Por ello, formulamos a las autoridades competentes un llamamiento con miras a:
>
> 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.

Universidad de Huelva 2009

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» (Abrantes, 1995b: 15-17; Unesco, 1994: 6-7).

En 1990, nuevamente con el apoyo de la UNESCO y el Consejo de Europa y bajo la iniciativa del CLEMI francés y el British Film Institute londinense, se organiza en Toulouse una conferencia internacional en la que se reúnen más de 200 investigadores de 45 países, responsables de proyectos y profesionales de la educación y los medios de los cinco continentes. Este breve trabajo que presentamos en estas páginas es deudor en muchas de sus partes de las aportaciones realizadas por aquellos expertos y recogidas en el texto *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations* (Bazalgette y otros, 1992).

En 1994 el CLEMI francés con la colaboración de la UNESCO celebra en París en la sede del organismo internacional un Encuentro Internacional con la temática de «La actualidad y los medios de comunicación». En el mismo se dan cita profesores y periodistas de todo el mundo.

Finalmente, en 1997, nuevamente en París (Francia) se celebra un Foro Mundial de investigadores, bajo la temática «Los jóvenes y los medios de comunicación: el futuro», en la misma sede de la UNESCO, bajo la organización del «Groupe de Recherche sur la Relation Enfants/Médias» (GRREM) y con la participación directa del Director General. El encuentro convoca a expertos de los cinco continentes y además de analizarse la emergente situación actual, surgen propuestas variadas para el futuro.

Además de la celebración de los citados encuentros internacionales y mundiales, el propio Director General de la UNESCO ha manifestado reiteradamente el compromiso de la institución por la Educación en Medios de Comunicación. En la revista Comunicar (Mayor Zaragoza, 1997: 6-7), recientemente escribía:

«Este proceso no tiene marcha atrás. Es preciso dar a estos nuevos desafíos respuestas positivas que no limiten la libertad de expresión. En la era que ahora comienza, los medios de comunicación deben ser instrumentos que propicien la cultura y la educación, y no obstáculos que las menoscaben. Hace más de cincuenta años, los fundadores de la UNESCO señalaron que la 'libre circulación de las ideas por la palabra y la imagen' era una condición esencial para el acercamiento y la colaboración entre las naciones. En los albores del siglo XXI, éste sigue siendo el medio más eficaz de promover la comprensión entre los pueblos y de garantizar la paz, la igualdad y la dignidad de todos los seres humanos.

El potencial creativo de las nuevas tecnologías es enorme. En Iberoamérica, los medios de comunicación han contribuido de manera relevante al desarrollo de la democracia en las últimas décadas. La capacidad de informar y educar de la radio ha quedado patente en esta región. Los lectores, oyentes y televidentes bien informados han sido por doquier el mejor escudo de las libertades cívicas. De ahí que en los últi-

Universidad de Huelva 2009

mos años la UNESCO se haya esforzado particularmente en promover la dimensión educativa y cultural de las nuevas tecnologías, así como en fomentar la creación de medios de comunicación en las comunidades menos favorecidas, para que puedan expresarse y definirse por sí mismas y no se conviertan en meros consumidores de imágenes y contenidos que reflejen valores ajenos.

La UNESCO procura suscitar el diálogo entre todos los actores del proceso comunicativo –periodistas, productores, directivos y la población en general–, estimulando el debate sobre el concepto de servicio público entre los profesionales de la comunicación y los representantes de la sociedad civil. Asimismo, la producción y difusión de contenidos que contribuyan a la tolerancia, la paz y la integración en las sociedades es una prioridad de la Organización. La violencia en los medios de comunicación electrónicos es un motivo de especial preocupación en todos los países. Los jóvenes son receptores habituales de mensajes violentos y estereotipados, que incitan a comportamientos agresivos e intolerantes».

Una de las preocupaciones recientes de este organismo internacional es la influencia de los medios en los jóvenes. Por ello, realiza «actualmente un estudio de ámbito mundial sobre la percepción de la violencia en la pantalla por parte de los adolescentes. Dicho estudio incluye una muestra representativa de niños del mundo entero y se lleva a la práctica mediante organizaciones de jóvenes, que tienen así la oportunidad de expresar sus propias opiniones al respecto» (Mayor Zaragoza, 1997: 8; Carlsson, 1997).

Junto a la UNESCO, otros organismos internacionales se han preocupado en los últimos años por la Educación en Medios de Comunicación. Es el caso del Consejo de Europa que patrocina la «Association europeenne pour l´Éducation aux Médias Audiovisuels/European Association for Audiovisual Education» (AEEMA/EAAME, 1997) y que ha subvencionado y auspiciado actividades como la ya citada en Toulouse (Francia), conjuntamente con la UNESCO. Desde décadas atrás el Consejo de Europa se ha preocupado por la Educación para los Medios. Ya en el año 1981, su Consejo de Cooperación Cultural concluía en una conferencia de expertos, denominada «El uso de los medios en la escuela, como instrumento de formación de las nuevas generaciones» (Pinto, 1988: 38 y ss.), que «la Educación en Medios de Comunicación es necesaria porque los medios de comunicación son necesarios para la educación», ya que éstos «constituyen un factor esencial en el mundo de hoy y en el universo de nuestros hijos. Por eso la tarea de la escuela –y lo será cada vez más– es enseñar a los jóvenes a dialogar con este mundo, a encontrar en él un lugar donde vivir».

Por otro lado, la «Organización de Estados Iberoamericanos» (OEI) cuenta con un programa propio en el que implica a un grupo amplio de países de ambos continentes, como hemos reseñado más arriba (OEI, 1994: 105; 1995; Comunicar, 8: 178). El propio Secretario General de la Asociación señalaba recientemente que:

«La OEI no ha sido ajena a esos esfuerzos y busca colaborar con los Ministerios de Educación de sus Estados miembros para lograr tales fines, a través de su 'Proyecto Iberoamericano de Medios de Comunicación y Educación'. Este Proyecto se propone, en primer término, abrir la puerta a una 'cultura comunicativa' en la escuela, que

Universidad de Huelva 2009

favorezca la aprehensión del conocimiento. De ahí surge la necesidad de que la escuela enseñe al alumno a desarrollar habilidades y destrezas que le permitan enfrentarse al mundo, y que el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje se asuma como un verdadero proceso comunicativo. En segundo término, y dado que el objetivo fundamental de los currículos es el de favorecer la transmisión de los valores y principios de la cultura, la tendencia actual es la de lograr su verdadera integración con la vida ciudadana, de forma que se privilegien procesos de investigación. Así, mediante metodologías que favorecen la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, los docentes promueven el aprendizaje autónomo y el coaprendizaje, trabajando ya no por áreas concretas con contenidos específicos, sino a partir de 'centros de interés' para los procesos de aprendizaje. En tercer término, se han hecho grandes esfuerzos para que alumnos y docentes asuman críticamente los mensajes de éstos en el aula, reflexionando y problematizando en torno a la vida cotidiana, partiendo de la premisa de que un 'problema que no nos afecta no es un problema'. En una etapa posterior, se favorece el desarrollo de nuevos recursos expresivos, utilizando los lenguajes que nos proporcionan los modernos medios de comunicación e información» (Torreblanca, 1997: 8-9).

Junto a los encuentros y foros de estos organismos internacionales, se han ido celebrando también en los últimos tiempos, otros encuentros y conferencias internacionales que han asentado el movimiento mundial en favor de la integración de los medios de comunicación en la enseñanza. Así hay que destacar el Congreso Internacional «Pé de Imaxe», celebrado en la Coruña en 1995, organizado por el colectivo «Nova Escola Galega» y la «Escola de Imaxe y Son» en el que se constituye el «Consejo Mundial de Educación para los Medios».

En Melbourne (Australia) en 1995 se celebra la «I Sommet mondial sur la télévision et les enfants», organizada, entre otros organismos, por el «Groupe de Recherche sur la Relation Enfants/Médias» (GRREM, 1995), que será el antecedente del Foro Mundial celebrado posteriormente en la UNESCO (ya citado) y que tendrá su continuación en São Paulo (Brasil) en 1998 con la celebración del «II Encontro Mundial sobre Educação para os Medios». Existen también diversas organizaciones y asociaciones internacionales de fuerte implantación en diferentes continentes, entre las que destaca la «World Association for Christian Communication» (WACC), con actuaciones en Europa, Hispanoamérica, Asia y África, recogidas y difundidas en su prestigioso boletín «Media Development» (WACC).

Finalmente, en este breve y necesariamente incompleto panorama, no hemos de olvidar las aportaciones que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están desarrollando para facilitar las comunicaciones entre profesionales de los medios, la educación y los expertos e investigadores que trabajan en este ámbito. El desarrollo de los satélites de comunicaciones permite que existan programaciones de televisiones de todo el mundo que pueden ser captadas en cualquier región. En este sentido, creemos necesario señalar las aportaciones que la Asociación para Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI) (Varios, 1997: 172) está realizando para vincular ambos continentes en el ámbito educativo y cultural (véase el capítulo de televisión educativa en este trabajo). Por otro lado, dentro de las nuevas tecnologías, la red Internet está favoreciendo también, mediante utilidades como el correo electrónico,

Universidad de Huelva 2009

los servidores www, las videoconferencias y la transferencia de ficheros, las conexiones y la comunicación recíproca entre los investigadores.

1.2.8.7. Perspectivas/prospectivas y retos del presente

Las diferencias entre países y entre comunidades dentro de un país son todavía muy pronunciadas, ya que como hemos ido viendo a lo largo de todo este trabajo, existen enfoques, tendencias y planes muy contradictorios y con niveles de desarrollo extremamente dispares, puesto que mientras que en algunos casos todavía están en fase experimental o en situación incipiente, en otros casos, llevan ya años de integración plena en el currículum en todos los niveles del Sistema Educativo. En este sentido, Butts (1992: 242 y ss.) señala que pueden establecerse cuatro grandes bloques que han de entenderse no como separaciones estancas:

1. En primer lugar, los países donde la Educación para los Medios está institucionalizada e integrada plenamente en los programas de estudio nacionales o regionales. Así, por ejemplo, en Canadá (especialmente en el Estado de Ontario), en Australia (Estado de Victoria), Inglaterra, Francia, Finlandia, Noruega, Suiza, etc. En estos países la Educación en Medios es parte del currículum obligatorio y no sólo una opción. Para ello estos países cuentan con una fuente de recursos y materiales pedagógicos y profesores especialmente preparados.

2. Los países donde el desarrollo de la Educación para los Medios es desigual, dependiendo de las iniciativas de los docentes y de apoyos externos, aunque a veces con apoyos de la propia administración. Ejemplos de esta situación pueden ser los Estados Unidos, Israel o Alemania. La situación de España es algo típica, ya que participa, por un lado, en los países del primer bloque, al tiempo que la importancia de la comunicación en la educación está reconocida en los propios decretos de enseñanza, sin tener un tratamiento transversal reconocido, ni su inclusión es obligatoria, siendo común esta característica a los países de este segundo bloque.

3. Los países con actuaciones puntuales, gestionadas por asociaciones privadas, especialmente religiosas y donde los sistemas educativos no reconocen aún la Educación para los Medios. Japón y Filipinas son casos paradigmáticos de esta situación.

4. En el último bloque estarían aquellos países cuya evolución sociopolítica reciente ha visto en la Educación para los Medios un nuevo campo de posibilidades para el desarrollo de la vida democrática y la ciudadanía. Se encuentran en este campo Rusia y algunos países latinoamericanos como Argentina y Chile.

Después del análisis de los programas, planes y experiencias desarrollados prácticamente en todos los rincones del mundo, parece evidente que la «Educación en Medios de Comunicación» es, como afirma Piette (1996: 39 y ss.), un «terreno fértil para la experimentación de innovaciones pedagógicas» que conlleven la necesaria integración de la comunicación en la enseñanza.

Universidad de Huelva 2009

Todo parece indicar que el auge que, en la década de los ochenta y comienzos de los noventa ha habido a favor de la Educación para los Medios, va a ir creciendo en los próximos años y a comienzos del nuevo milenio prácticamente se generalizará, dado que la tendencia de un mayor consumo y presencia de la comunicación y del universo mediático en la vida de las nuevas generaciones hacen cada vez más imprescindible una formación, «no sólo para la comprensión de los mensajes de los medios, sino también para saber usarlos en su propio contexto: comprensión, análisis crítico y dominio de los medios de comunicación para su propia expresión» (Bazalgette y otros, 1992: 9).

Sin embargo, el éxito de los Programas de Educación en Medios de Comunicación depende no sólo del contexto idóneo para su implantación. Una comisión de expertos en la Conferencia Internacional de Toulouse (Francia) (Butts, 1992: 243 y ss.) reguló una serie de requisitos básicos para la consolidación de los planes de Educación para los Medios:

1. Partir de las motivaciones de los alumnos y alumnas; si en todo acto educativo es importante, en los programas de Educación para los Medios se hace imprescindible, ya que sus intereses, gustos, necesidades y preocupaciones han de guiar el conocimiento y apropiación de estos lenguajes, tan insertos en sus hábitos y actividades diarias. Por ello, cualquier programa que no parta de las necesidades concretas de los estudiantes, difícilmente podrá consolidarse.

2. La Educación para los Medios exige también una fuerte motivación por parte de los profesores. Las luchas por el espacio, el tiempo, los recursos y la propia incertidumbre que generan conocimientos siempre novedosos exigen un esfuerzo mental que sólo puede realizarse cuando se ha superado una fase de sensibilización máxima. Piette (1996: 39) habla de la necesidad de un «militarismo activo», como un factor determinante en los programas y Shepherd (1993: 150) cita la «resistencia pasiva» como el síntoma más palpable de la ineficacia de los programas. Los ejemplos de Gran Bretaña, Austria y Ontario son muestras palpables de esta situación. En el Reino Unido, la implantación de los programas de Educación para los Medios no ha sido el resultado de políticas administrativas decididas y planificadas, ya que en todo caso, las propias autoridades han puesto más objeciones que facilidades para su integración en el currículum obligatorio. En Australia han sido también los docentes, agrupados sobre todo en la «Association for Teachers of Media» los que han ejercido la presión a la administración escolar para su inclusión en los planes de estudios oficiales. El mismo caso es el de Ontario, en este caso a través de «Association for Media Literacy» (Shepherd, 1993: 139).

3. No es sólo necesario que los docentes estén sensibilizados con la Educación en Medios de Comunicación, es necesario garantizar una óptima formación. Según la comisión de expertos de la Conferencia de Toulouse, patrocinado por el Consejo de Europa y la UNESCO (Butts, 1992: 243), «un apoyo oficial y estructurado» sin ser condición «sine qua non», se hace muy necesaria para favorecer y facilitar la integración de la comunicación en la educación de manera crítica y creativa.

Universidad de Huelva 2009

4. La formación de los docentes debe conjugarse entre la inicial y la permanente. Todos los enseñantes de primaria y secundaria deberían tener en sus currículos de formación inicial, independientemente de que luego vayan a ser enseñantes de materias específicas, cursos de Educación para los Medios, como estrategia general para su tratamiento transversal. Los casos de Finlandia y Estados Unidos demuestran que no es suficiente con la elaboración de planes institucionales y el desarrollo de experiencias piloto para que éstos tengan éxito en los centros escolares. En Finlandia, la decisión de integrar formalmente la Educación para los Medios en los centros no ha dado los resultados esperados; los enseñantes alegan que no se sienten especialmente capacitados para ofrecer este tipo de enseñanzas. El caso de Estados Unidos es semejante, como indica Piette (1992: 41), ya que existe una escasa motivación e incentivación por parte del profesorado y las asociaciones de profesores capaces de asumir la promoción del proyecto han sido escasas.

5. El éxito de los programas depende en grado sumo de la «claridad» de sus diseños. Definir con claridad los objetivos generales y específicos, los criterios de intervención y evaluación y justificar las estrategias pedagógicas y especialmente establecer el plan para su integración en el proyecto educativo y curricular del centro son aspectos básicos de su implementación.

6. La interacción entre los profesionales de la educación y de la comunicación y a su vez ambos grupos con los diseñadores de los programas, en los que han de participar también los propios docentes es también otra cualidad que distingue la consolidación de los programas de Educación para la Comunicación.

7. Otra cualidad básica de los programas que se han asentado es la existencia de buenos recursos y materiales didácticos. Precisamente en esta línea gira toda la segunda parte de nuestro estudio que pretende confeccionar y evaluar en la práctica un material didáctico específicamente destinado al visionado activo y crítico de la televisión.

8. Por otro lado, los países donde los programas se han desarrollado plenamente han concebido los planes integrados dentro de una concepción definida de la educación, integrando la Educación para los Medios dentro de un marco teórico de enseñanza crítica. En este sentido, Piette (1996: 41) señala que es fundamental que «las experiencias de Educación en Medios de Comunicación en marcos teóricos guíen de manera coherente las diferentes prácticas. La Educación para los Medios es más que la simple adición de programas». Por ello, la investigación de los fundamentos teóricos de la Educación en Medios es una urgente necesidad que supere la ambigüedad que existe en muchos programas y el desconcierto entre los docentes que desarrollan experiencias, a veces contradictorias, o que, en todo caso, inciden en un aumento del, ya por sí excesivo e indiscriminado, consumo de los medios en los hogares. Como indica Piette, recordando el dicho popular, «las teorías sin prácticas están vacías, pero las prácticas sin teorías están cegadas».

9. Finalmente, una óptima Educación para los Medios debe complementar las acciones en el interior y el exterior del Sistema Educativo. De por sí la escuela no

Universidad de Huelva 2009

puede desarrollar unas competencias que también corresponden a la familia, a los ambientes cotidianos y a la propia sociedad; pero si ésta se desarrolla exclusivamente fuera del aula, le falta la sistematización y el privilegiado foro de reflexión que aún hoy afortunadamente puede ser el aula.

Por todo ello, las recomendaciones que estable la Comisión de la UNESCO y el Consejo de Europa (Butts, 1992: 245-246) son:

• A nivel de formación de los docentes, la necesidad de fomentar la formación tanto inicial como continua para todos los profesores, permitiendo la generalización de unas competencias básicas comunes. Para los docentes más interesados en la temática y que vayan a impartir asignaturas específicas, será necesaria una formación más profunda con un corpus teórico especializado. En todo caso, los saberes han de integrar el estudio de los medios de comunicación en su globalidad y en su singularidad, así como las competencias pedagógicas específicas que requiere este ámbito de innovación didáctica. Para ello sería necesario que existieran organizaciones responsables de esta formación, integradas en las Universidades o en las asociaciones y colectivos de profesionales que trabajan en las relaciones entre los medios de comunicación y la educación.

• En cuanto a la investigación, la urgencia de fomentar estudios de base y aplicados en el seno de los contextos particulares que analicen la calidad de los programas, de sus materiales, de sus planteamientos didácticos, etc.

• Respecto a los recursos, será necesario fomentar la existencia de materiales y medios para la puesta en marcha de los programas, tanto de tipo material, como económicos. Los recursos humanos son también imprescindibles. Para ello es fundamental contar con redes de profesionales de los medios que participen con los docentes en la Educación para la Comunicación. La existencia de asociaciones de profesores dedicados a la Educación para los Medios es un eje clave para la presión ante la administración y para el favorecimiento de las acciones necesarias para la puesta en marcha y consolidación de los proyectos.

• Finalmente, es fundamental desarrollar programas evaluativos de los planes que se pongan en marcha, de manera que se diagnostiquen sus potencialidades y limitaciones y se establezcan los mecanismos correctores necesarios para su mejoramiento.

Por su parte, Pungente (1989: 202; 1993: 410-411), en un estudio realizado sobre la enseñanza de los medios por todo el mundo, encontró un conjunto de factores y elementos básicos para el desarrollo de la comunicación en las escuelas:

1. La enseñanza de los medios, como cualquier otro programa innovador, ha de ser un movimiento que surja desde las bases; es por ello imprescindible para la consolidación de los programas el activismo e interés por parte de los docentes.

2. El apoyo de la administración educativa es un factor clave para el éxito de los programas: establecimiento de orientaciones, facilitación de libros, recursos, materiales...

Universidad de Huelva 2009

3. La necesaria formación inicial de los docentes a través de las instituciones específicas, especialmente de las Facultades de Educación, que han de contar con personal capacitado para formar a los futuros profesores de este área.

4. La existencia de una formación permanente a nivel de distritos escolares que atienda a las necesidades de los docentes en ejercicio con formación específica.

5. La existencia de una red de asesores de apoyo para los profesores con amplia experiencia y fluidez en las comunicaciones.

6. Una óptima dotación de recursos y materiales adaptados a los diferentes niveles y áreas, así como con posibilidad de adecuarse a los distintos contextos.

7. La creación de organizaciones de apoyo (fundamentalmente asociaciones de profesores, pero también de padres y otros colectivos preocupados por la enseñanza de los medios de comunicación) para la organización de congresos, cursos, talleres, divulgación de boletines, desarrollo de unidades didácticas.

8. El desarrollo de instrumentos de evaluación, especialmente diseñados para el análisis y diagnóstico formativo de la Educación en Medios.

9. Finalmente, dada la transversalidad de los medios de comunicación en su integración curricular, como hemos analizado en páginas anteriores, es necesario contar con la colaboración de padres, investigadores, profesionales de los medios, periodistas, etc., para que colaboren en el desarrollo de una Educación para la Comunicación que atienda a las demandas de la sociedad en general y de las nuevas generaciones en particular.

Masterman, por su parte, en el ya referenciado texto de *L´Éducation aux Médias dans l´Europe des années 90* (1994: 83 y ss.), establece las que, a su juicio, son las tendencias imprescindibles que la Educación en Medios de Comunicación ha de desarrollar en los próximos años:

a) La defensa y transformación de los sistemas públicos de información, frente a la progresiva influencia comercial excesiva y las interferencias gubernamentales.

b) La colaboración más estrecha con los profesionales de los medios de comunicación, para superar la falta de colaboración entre ambos entornos profesionales, e incluso, como señala Masterman (1994a: 87) la «antipatía recíproca» entre enseñantes y periodistas, ya que ambos están comprometidos «en una de las funciones más importantes de las sociedades contemporáneas: la producción, circulación, difusión y (más importante) la legitimación de la información y las ideas. Ambos son poderes creadores y mediadores de la conciencia del público y de los conocimientos de la sociedad».

c) La creación de redes nacionales e internacionales para la Educación en Medios de Comunicación, ya que es imprescindible que los «profesores se organicen, participen en debates públicos e influencien en favor de su causa con una política activa a nivel de sus escuelas, a nivel de sus municipios, regiones y nacionales y a nivel internacional, a través de asociaciones, foros de debate, etc.

Universidad de Huelva 2009

En definitiva, el necesario tratamiento de la actualidad –en la que los medios ocupan un rol clave– está demandando de los docentes cada vez más propuestas de integración didáctica de la comunicación social en el aula (Aguaded, 1994c). La formación de los docentes, la intensificación de las relaciones con los medios de comunicación, la dinamización y sensibilización de la comunidad educativa, el desarrollo de materiales didácticos de apoyo al profesorado y alumnado, la intensificación de la investigación en este campo, la colaboración con las universidades... son algunas de las líneas de actuación que actualmente se están demandando y que encuentran en la multiplicación de las experiencias y en el intercambio de las investigaciones, cada vez más internacionales, un buen espacio para el crecimiento.

Este marco general de recomendaciones de organismos internacionales, en cuanto a las posibilidades de éxito de los programas de Educación en los Medios, ha tenido también en nuestro contexto español reflexiones serias y rigurosas como las que nos ofrecen los profesores Area, de la Universidad de la Laguna, y Escudero, de la Universidad de Murcia, que, por su indudable valor y cercanía, recogemos a continuación.

Para Escudero (1992: 15-30), el «uso pedagógico de los nuevos medios en la educación requiere mucho más que buenos diseños y producciones» (pág. 23), es necesario tener presente que «la pieza de toque más importante para promover y desarrollar las potencialidades» son los profesores que han de ser considerados como sujetos activos y adultos. Pero además, la implantación de los nuevos programas requiere a su vez de las «condiciones adecuadas para la clarificación de las funciones, los propósitos y las contribuciones educativas de los nuevos medios» (pág. 24), y especialmente, como ya hemos indicado antes en los informes internacionales, «cuidar con esmero las estrategias de formación del profesorado». En suma, Escudero propone (1992: 25) que es necesaria más que «una política de renovación tecnológica, una política de renovación pedagógica basada en los centros educativos», en la que además de la formación de los profesores como individuos, se preste suma atención a la inserción de los nuevos medios en las coordenadas institucionales de los centros escolares, de forma que sea «bien acogida y asumida, de forma real, en la filosofía de los centros». Señala este experto además que el éxito depende también de que existan «oportunidades y capacidades para el procesamiento social de la propuesta, para el trabajo grupal sobre la misma» (pág. 28) y de la presencia de unas «condiciones estructurales mínimas», que se ha de traducir necesariamente en recursos, apoyo a la renovación, clarificación de funciones, personal, etc. Finalmente, para Escudero es básica la existencia de una «actitud que promueva el análisis, revisión y valoración de lo que se va realizando», esto es la evaluación continua para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la profesionalización de los docentes.

Por su parte, Area (1995: 14-17) apunta una serie de medidas de suma importancia, por su contextualización en nuestro entorno y por ser ejes clave para una política curricular de inserción de los programas en los centros escolares:

1. «La educación de los medios de comunicación debe ser considerada como un

Universidad de Huelva 2009

área reconocible y definible dentro del currículum escolar», que, como ya indicamos más arriba, parte de la triple vertiente de su consideración como área o asignatura independiente, como contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) dentro de los bloques de las áreas curriculares concretas, o finalmente, como tema transversal a lo largo de todo el currículum.

2. «Para legitimarse curricularmente, la Educación en Medios de Comunicación debe disponer de un diseño, programa o proyecto curricular específico, es decir, debe planificarse una política para el diseño y experimentación curricular de la Educación para los Medios». Esto supone contar, como toda innovación educativa que quiera tener penetración y consolidación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con una serie de documentos, materiales, recursos que se encuadren en un marco conceptual, con metas y objetivos educativos, con contenidos y principios metodológicos específicos y con orientaciones para su evaluación. En este marco ha de situarse necesariamente el Programa Didáctico que presentamos en la segunda parte de este estudio que se concibe como un paquete curricular para enseñar a ver la televisión en los centros escolares de Educación Secundaria.

3. «Es imprescindible la planificación y desarrollo de políticas dirigidas a crear condiciones reales que posibiliten el desarrollo práctico de la Educación en Medios de Comunicación en los centros y aulas». En este sentido, Area (1995: 16) señala, «políticas para la formación del profesorado –que ya hemos indicado dentro de los informes internacionales y en los que incide Bazalgette (1993: 126)–, la elaboración de materiales curriculares y la dotación de equipos a los centros. Por ello no sólo es necesario que exista, como indicaba Escudero, voluntad política, sino también, buenas propuestas y programas que puedan llevarse a la práctica, que se incardinen en la vida de los centros, no como nuevas tareas y cargas para los docentes, ya que en este caso ellos mismos los «neutralizarán», en términos de Area (pág. 16), independientemente de la calidad de los mismos. En resumen, las políticas de inserción de los programas de Educación para la Comunicación dependen tanto de «políticas curriculares» desarrolladas por la administración educativa como de estrategias específicas de «perfeccionamiento del profesorado», estrategias de «elaboración de materiales curriculares» y de «dotación y gestión de equipos y artefactos mediáticos en los centros escolares».

4. «Es necesario desarrollar políticas para el asesoramiento y apoyo externo al profesorado en la implantación práctica de la Educación en Medios de Comunicación», de forma que se fomente el intercambio de experiencias, la oferta de materiales, la orientación y el asesoramiento didáctico...

5. «Provocar y mantener el debate público en los distintos medios, tanto de difusión general como los especializados en educación, sobre el sentido y la necesidad de la Educación para la Comunicación», ya que, como indica Area, no son suficientes las condiciones materiales para su implementación, sino también las «expectativas, necesidades y actitudes» de los profesores y la población en general, en un ámbito donde existen numerosas reticencias a la hora de su integración curricular.

Universidad de Huelva 2009

6. Finalmente, señala Area la necesidad del desarrollo de «políticas para la investigación dentro del campo de la Educación en Medios de Comunicación», ya que en un ámbito de innovación didáctica como el que analizamos es necesaria tanto la investigación académica y descriptiva, como la aplicada y práctica de experiencias pedagógicas, de evaluación de materiales curriculares, de experimentación de programas en los centros educativos. En esta línea, hemos de situar los trabajos que en otros contextos se están desarrollando ya, como el de Robyn Quin y Barry McMahon en Australia (McMahon y Quin, 1992; Quin y McMahon, 1993: 153-169) y con un carácter más institucional y formalizado los que se realizaron en Estados Unidos a través del «Educational Testing Service» (Tyner, 1993: 1754 y ss).

En este enmarque, el trabajo que presentamos, en los capítulos siguientes, quiere incidir no sólo en una fundamentación para el uso de la televisión en el aula en orden a conseguir la necesaria «competencia televisiva» –que definiremos– sino también el diseño de un material didáctico y su puesta en práctica en contextos reales para desarrollar una investigación evaluativa que de manera cualitativa alumbre informaciones sobre la virtualidad del mismo, en orden a conseguir unos alumnos y alumnas más críticos y creativos con los medios de comunicación.

Referencias bibliográficas

ABRANTES, J.C. (1995a): «De angústia à mestiçagem», en ABRANTES, J., COIMBRA, C. y FONSECA, T. (Coords.): *A imprensa, a rádio e a televisão na escola*. Lisboa, IIE; 9-15.

ABRANTES, J.C. (Coord.) (1995b): *Educação para os Media*. Coimbra, Universidade de Coimbra.

AEEMA/EAAME (1997): *Repertoire de professionels d´Éducation aux Médias en Europe*. Bruxelles, Association Europeenne pour l´Éducation aux Médias Audiovisuels/European Association for Audiovisual Education.

AGUADED, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

AGUADED, J.I. (1994a): «Prensa na escola na Andaluzia», en *Noesis, 30*; 42-43. Lisboa, Ministerio de Educación.

AGUADED, J.I. (1994b): «La Educación en Medios de Comunicación: más allá de la transversalidad», en *Comunicar, 4*; 111-113.

AGUADED, J.I. (1994c): «Los medios de comunicación en el Proyecto Curricular», en UNED (Ed.): *Medios de Comunicación y Educación*. Córdoba, Centro Asociado; 37-54.

AGUADED, J.I. (1995): «La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios de comunicación en el ámbito hispanoamericano», en AGUADED, J.I.y CABERO, J. (Coords.): *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida.

AGUADED, J.I. (1996): «Sociedad consumista y medios de comunicación», en *Comunicar, 7*; 8-9.

Universidad de Huelva 2009

AGUADED, J.I. (1997): «La Educación en Medios de Comunicación. Modelos asociativos en Andalucía y Portugal», en AGUADED, J.I. e GONÇALVEZ, J.A. (Coords.): *Caminhos para o encontro educativo. Educar hoje em Espanha e Portugal.* Faro, Universidade do Algarve/Universidad de Huelva; 417-426.

AGUADED, J.I. y MONESCILLO, M. (1995): «Educación y medios de comunicación. Experiencias en España y Portugal», en AGUADED, J.I. y REIA, V. (Coords.): *Educar sin fronteras. Educar sem fronteiras.* Huelva/Faro, Universidades de Huelva y el Algarve; 311-322.

AGUADED, J.I. y OTROS (1996): «Medios de comunicación: desde la calle a la escuela», en JIMÉNEZ, A. (Ed.): *Comunicación y Educación.* Granada, Colegio de doctores y licenciados; 229-236.

AGUILERA, J. (1980): *La educación por televisión. Un servicio público desatendido.* Pamplona, Eunsa.

APARICI, R., GARCÍA MATILLA, A. y VALDIVIA, M. (1997): *La imagen. Curso de lectura de la imagen y medios audiovisuales.* Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

APARICI, R. (Coord.) (1993): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre.

AREA, M. (1995): «La Educación de los Medios de Comunicación y su integración en el currículum», en *Pixel-Bit, 4*; 5-19.

AREAL, L. (1995): *Educação para os media no ensino secundário. Sugestões de actividades.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

AUFDERHEIDE, P. (1993): *Media Literacy. A Report of the Nacional Leadership Conference on Media Literacy.* Washington, The Aspen Institute.

BARTHES, R. (1985): *La aventura semiológica.* Barcelona, Paidós.

BARTHES, R. (1986): *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces.* Barcelona, Paidós.

BAZALGETTE, C. (1992): «Key Aspects of Media Education», in ALVARADO, M. & BOYD-BARRET, O. (Eds.): *Media Education: An Introduction.* London, British Film Institute/The Open University; 199-219.

BAZALGETTE, C. (1993): «La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza Primaria y Secundaria», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 113-134.

BAZALGETTE, C., BEVORT, E. y SAVINO, J. (1992): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute.

BERGER, G. (1983): «L´Éducation aux Médias: un exemple de Suisse», en *Perspectives,* 13 (2); 247-256.

BERNABEU, N. (1994): «Tratamiento transversal de la Educación en materia de Comunicación», en UNED (Ed.): *Medios de Comunicación y Educación.* Córdoba, Centro Asociado; 129-144.

BERNABEU, N. (1995): «La Educación en materia de Comunicación», en *Cuadernos de Pedagogía, 234*; 8-11.

BERNABEU, N. (1996): «La Educación en materia de Comunicación en la Reforma educativa», en JIMÉNEZ, A. (Coord.): *Comunicación y Educación.* Granada, Colegio de Doctores y Licenciados; 67-88.

Universidad de Huelva 2009

BEVORT, E. (1994a): «Comment éduquer à l´actualité avec les médias? Panorama Européen de l´Éducation aux Médias»/«¿Cómo educar en la actualidad con los medios? Panorama europeo de la Educación en materia de Comunicación», en AGUADED, J.I. y FERIA, A. (Coords.): *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 15-25.

BEVORT, E. (1994b): «Esquisse d´un panorama de l´Éducation aux Médias», en *Médiaspouvoirs, 35*; 75-81.

BEVORT, E. (1995): «L´Éducation aux Médias: formation et practiques des enseignements en France», en *Communication, 1,* vol. 16. Canadá, Université de Laval; 79-85.

BRITISH FILM INSTITUTE, CLEMI, UNESCO et CONSEIL D´EUROPE (Eds.) (1990): *Nouvelles orientations dans l´Éducation aux Médias. Colloque de Toulouse.* Londres, BFI.

BRITISH FILM INSTITUTE (Ed.) (1996): *BFI Publishing. Books and Educational Resources.* London, BFI.

BROWN, J.A. (1991): *Television Critical Viewing Skills Education: Major Media literacy Projects in the United States and Selects Countries.* Hillsdade (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

BUTTS, D. (1992): «Des stratégies pour l´Éducation aux Médias», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.) (1992): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 242-248.

CABERO, J. (Coord.) (1993): *Investigaciones sobre la informática en el centro.* Barcelona, PPU.

CABERO, J. (1997):«Más allá de la planificación en la Educación en Medios de Comunicación», en *Comunicar, 8*; 31-37.

CAMPUZANO, A. (1992): *Tecnologías audiovisuales y educación.* Madrid, Akal.

CARLSSON, U. (Coord.) (1997): *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen.* Göteborg, UNESCO/Göteborg University (documento policopiado con proyecto de la investigación).

CENECA (1992): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO.

CHARICOV, A. (1992): «Education aux médias dans l´ex-URSS: un bref historique», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.) (1992): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 176-180.

CHARLES, M. (1996): «Educación para la Televisión en América Latina: un recorrido permeado de esperanza», en OROZCO, G. (Coord.): *Miradas latinoamericanas a la televisión.* México, Universidad Iberoamericana, colección PROICOM; 219-232.

CHARLES, M. y OROZCO, G. (1993): «El proceso de la recepción y la Educación para los Medios: una estrategia de investigación con público femenino», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 199-220.

CLEMI (Ed.) (1996): «Ciudadano del mañana», en *Presentación del CLEMI* (hoja informativa). Paris, CLEMI; 1-4.

COMUNICAR (Ed.) (1997): «La Educación en Medios de Comunicación. Tendencias actuales en la Comunidad Iberoamericana», en *Comunicar, 8.*

Universidad de Huelva 2009

CONSEIL DE L´ÉDUCATION AUX MÉDIAS (Ed.) (1996): *L´Éducation à l´Audiovisuel et aux Médias. Dossier de synthèse 1996.* Belgique, Fondation Roi Baudouin.

CRITICOS, C. (1991): «Preface», en PRINSLOO, J. & CRITICOS, C. (Coords.): *Media Matters in South Africa.* Durban, Media Resource Centre; 8.

CRITICOS, C. (1993a): «Mapas y significados», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, la Torre; 243-252.

CRITICOS, C. (1993b): «Educación audiovisual en Sudáfrica», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 429-431.

CRITICOS, C. (1993c): «Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin 'apartheid'», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 79-91.

DAHL, A. (1992): «Produire des informations», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.) (1992): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 60-64.

DE FLEUR, M.L. y BALL-ROKEACH, S.J. (1993): *Teorías de la comunicación de masas.* Barcelona, Paidós; 2ª edición.

DESIMONI, C. (1992): «Des pionniers de l´Éducation aux Médias: l´experience du canton de Vaud», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 43-53.

DICK, E. (1987): *Signs of Sucess: Report of the Media Education development Program.* Glasgow, Scottish Film Council.

DICK, E. (1992): «Developing Broad Strategies and Interventions», in ALVARADO, M. & BOYD-BARRET, O. (Coords.): *Media Education: An Introduction.* London, Bristish Film Institute/The Open University; 408-413.

DIEUZEIDE, H. (1982): «Comunicación y educación», en *Perspectivas.* París, UNESCO. (Citado en MEC (1982): *Educación y medios de comunicación. Informe final del Grupo de Trabajo MEC/RTVE.* Madrid, Estudios de Educación).

DOMÍNGUEZ, M.J. (1990): *Activos y creativos con los medios de comunicación.* Bogotá, Paulinas.

DOMÍNGUEZ, M.J. (1997): «La Lectura Dinámica de los Signos», en *Comunicar, 8;* 57-62.

DUNCAN, B. & OTROS (1989): *Media Literacy. Resource Guide.* Toronto (Ontario), Ministry of Education.

ECO, U. (1976): *Apocalípticos e integrados.* Barcelona, Lumen.

ECO, U. (1979): *Obra abierta.* Barcelona, Lumen.

EQUIP CONTRAPUNT (1994a): «La prensa, la gran olvidada», en *Cuadernos de Pedagogía, 227;* 83-87.

EQUIP CONTRAPUNT (1994b): «Los contenidos de la Educación en materia de Comunicación», en *Comunicar, 3;* 167.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1992): «Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos», en DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (Coords.): *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Sevilla, Alfar; 15-30.

Universidad de Huelva 2009

FARKOUH, S. (1992): «Education aux médias en Jordanie. Situation actuelle et projets d´avenir», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 171-175.

FERRÉS, J. (1994): *Televisión y Educación.* Barcelona, Paidós.

FRENCH, D. & RICHARDS, R. (1994); *Media Education Across Europe.* New York, Rotledge.

FUENZALIDA, V. (Coord.) (1986): *Educación para la Comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA.

FUENZALIDA, V. (1992): «L´Éducation aux Médias en Amérique Latine: développements de 1970 à 1990», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 147-165.

GARCÍA MATILLA, A. (1993a): «Los medios para la comunicación educativa», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los MAVs.* Madrid, La Torre; 45-77.

GARCÍA MATILLA, A. (1993b): «Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 413-426.

GARRIDO, F. (Coord.) (1995): «La prensa en las escuelas europeas», en *Cuadernos de Pedagogía, 234;* 30-35.

GONNET, J. (1995): *De l´actualité à l´école. Pour des ateliers de démocratie.* Paris, Armand Colin.

GONNET, J. (1996): *L´Éducation et Médias.* Paris, Presses Universitaires de France.

GREENWAY, P. (1993): «¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?», en APARICI (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 33-44.

GRREM (1995): *Sommet mondial sur la télévision et les enfants.* Paris, Groupe de Recherche sur la Relation Enfants/Médias.

GUTIÉRREZ, F. (1993): *Pedagogía de la Comunicación en la educación popular.* Madrid, Popular/ Organización de Estados Iberoamericanos.

HALLORAN. D. & JONES, M. (s/f): «Learning about the Media-Media Education and Communication Research», in *Communication ans Society, 16.*Paris, UNESCO.

HERMOSILLA, M.E. y FUENZALIDA, V. (1993): «La recepción activa de la televisión», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 261-284.

HERNÁN, J. (1997): «Hacia una cultura comunicativa», en *Comunicar 8;* 17-24.

HERNÁNDEZ, G. (1997): «La Educación para los Medios», en *Anuario ININCO. Investigaciones de la Comunicación, 8.* Caracas, Universidad Central de Venezuela; 189-226.

HODGKINSON, A.W. (1964): *Screen Education: teaching A Critical Approach to the Cinema and Television.* Paris, UNESCO.

JACQUINOT, G. (1995): «De la nécesité de rénover l´Éducation aux Médias», en *Communication, 1;* vol. 16. Canadá, Université de Laval; 19-35.

JUNTA DE ANDALUCÍA (Ed.) (1992): *Colección de materiales curriculares de la Educación Primaria.* Sevilla, Consejería de Educación (2 módulos).

Universidad de Huelva 2009

JUNTA DE ANDALUCÍA (Ed.) (1993): *Colección de materiales curriculares de la Educación Infantil.* Sevilla, Consejería de Educación.

JUNTA DE ANDALUCÍA (Ed.) (1995): *Colección de materiales curriculares de la Educación Secundaria.* Sevilla, Consejería de Educación (2 módulos).

JUNTA DE ANDALUCÍA (Ed.) (1996): *Plan Andaluz de Integración de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en la Educación.* Sevilla, Consejería de Educación.

KAPLÚN, M. (1992): «Método de Lectura Crítica», en CENECA (Ed.) (1992): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 196-213.

KUMAR, K. (1992): «Une nouvelle définition des objetifs. Réflexions venues de l´Inde», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 166-170.

LEBEL, E. (1995): «Penser l´éducation aux médias», en *Communication, 1;* vol. 16. Canadá, Université de Laval; 11-16.

LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores.* Madrid, Alauda.

LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y áreas curriculares.* Madrid, Anaya-Alauda.

MARGALEF, J.M. (1994): *Guía para el uso de los Medios de Comunicación.* Madrid, MEC.

MARGALEF, J.M. (1998): «Reforma Educativa y Educación en materia de Comunicación», en *Comunicación y Pedagogía, 148;* 75-79.

MARTÍNEZ DE TODA, J. (1995): «Enfoques latinoamericanos sobre la Educación para los Medios», en *Revista de Ciencias de la Información.* Madrid, Facultad Ciencias Información de la Universidad Complutense; 187-208.

MASTERMAN, L. (1980): *Teaching about television.* London, Macmillan.

MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the media.* London, Comedia.

MASTERMAN, L. (1993a): *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid, La Torre. (Traducción española de *Teaching the media*).

MASTERMAN, L. (1993b): «Situación actual de la educación audiovisual en Inglaterra», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 427-428.

MASTERMAN, L. et MARIET, F. (1994a): *L´éducation aux médias dans l´Europe des années 90.* Strasbourg, Conseil d´Europe.

MASTERMAN, L. & MARIET, F. (1994b): «Media Education and its future», en HAMELINK, C. & LINNÉ, O.: *Mass Comunication Research: On Problems and Policies.* Norwwod (NJ), Ablex Publishing; 309-323.

MAYOR ZARAGOZA, F. (1997): «Hacia unos medios de comunicación propiciadores de la cultura y la educación», en *Comunicar, 8;* 6-7.

MCLUHAN, M. (1964): *Understanding Media.* New York, McGraw-Hill Book Company.

MCLUHAN, M. & POWERS, B. (1989): *The Global Village.* Oxford Universitary Press.

MCMAHON, B. & QUIN, R. (1992): *Monitoring Standars in Education: Media Analysis.* Western Australia, Informe para el Ministerio de Educación (material policopiado).

Universidad de Huelva 2009

MCMAHON, B. y QUIN, R. (1993): «La alfabetización audiovisual en las escuelas australianas», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 395-397.

MEC (1990): *Ley Orgánica General del Sistema Educativo.* Madrid, Ministerio de Educación.

MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular.* Madrid, MEC.

MEDINA, S. (1993): «Una educación en y para los medios de comunicación», en UNED (Ed.): *Medios de Comunicación y Educación.* Córdoba, Centro Asociado; 113-116.

MÉNDEZ, A.M. y REYES, M. (1992): «Télévision contre professeurs», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.) (1992): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 100-106.

MINISTÈRE D´ÉDUCATION DE L´ONTARIO (Ed.) (1989): *La compétence médiatique. Document d´appui pour les cycles intermédiaire et supérieur.* Toronto, L´imprimerie de la Reine pour l´Ontario.

MINKKINEN, S. y NORDENSTRENG, K. (1983): «Finlande: plans courageux et sérieux problèmes», en *Perspectives, 13 (2)*; 237-347.

MIRANDA, M. (1992): «Análisis comparativo de las experiencias latinoamericanas», en CENECA (Ed.) (1992): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 241-253.

MOORE, B. (1991): «Media Education», en *The Media Studies Book: A Guide for Teachers.* London, Routledge.

MORÁN COSTA, M. (1993): «¿Por qué educar para la comunicación?, en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 45-48.

MORDUCHOWICZ, R. (1994): *El diario en la escuela.* Buenos Aires, ADIRA.

MORDUCHOWICZ, R. (1997a): *La escuela y los medios: un binomio necesario.* Buenos Aires, Aique.

MORDUCHOWICZ, R. (1997b): «Programa: El diario en la escuela», en *Comunicar, 8;* 182.

MORENO, G. (1983): *Introducción a la comunicación social actual.* Madrid, Playor.

MORIN, E. (1966): *El espíritu del tiempo.* Madrid, Taurus.

OEI (Ed.) (1994): «Proyecto «Medios de Comunicación y Educación» de la Organización de Estados Iberoamericanos», en *Comunicar, 3*; 105-107.

OEI (Ed.) (1995): *Iberoamérica conoce,* boletín oficial del Programa de Educación y Medios de Comunicación. Bogotá, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

OEI (Ed.) (1997): «Proyecto Iberoamericano de Medios de Comunicación y Educación» de la Organización de Estados Iberoamericanos», en *Comunicar, 8*; 178.

OLIVARI, J.L. (1997): «La televisión: la nueva agencia cultural en la escuela», en *Comunicar, 8*; 139-148.

OLIVEIRA, I. de (1992): «Teoría y práctica de la Comunicación: incidencia sobre los proyectos de Educación para los Medios en América Latina», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 273-289.

Universidad de Huelva 2009

OROZCO, G. (1992): «La Investigación de la Recepción y la Educación para los Medios: hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo», en CENECA: *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 290-301.

OROZCO, G. (1994): *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva.* México, Universidad Iberoamericana.

OROZCO, G. (Coord.) (1995): *Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales.* México, Universidad Iberoamericana.

OROZCO, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo.* Madrid, La Torre.

PALMER, E. (1988): *Television and America´s Children: A Crisis of Neglect.* New York/Oxford, Oxford University Press.

PEARL, D. & AL. (1982): *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties.* Rockville, National Institute of Mental Health.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994): *El desafío educativo de la televisión.* Barcelona, Paidós.

PIERRE, E. et AL. (1982): *Les nouvaux téléspectateurs.* Paris, Institut National de l´Audiovisuel.

PIETTE, J. (1995a): «Apprendre à vivre avec les médias, une urgence pour l´école et la démocratie» en VARIOS: *L´école et les médias.* Paris, MédiasPouvoirs.

PIETTE, J. (1995b): «L´education aux médias: un bilan», en *Communication,16 (1);* 37-59. Canadá, Université de Laval.

PIETTE, J. (1996): *Éducation aux Médias et fonction critique.* Montreal, L´Harmattan.

PINTO, M. (1988): *Educar para a comunicação.* Lisboa, Estudos do Ministério de Educação de Portugal, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

PRIETO CASTILLO, D. (1984): *Voluntad de verdad y voluntad de espectáculo.* Quito, CIESPAL.

PRINSLOO, J. & CRITICOS, C. (1991): *Media Matters in South Africa.* Durban, Media Resource Centre.

PUNGENTE, J. (1985): *Getting Started on Media Education.* London, Centre for Study of Communication and Culture.

PUNGENTE, J. (1989): «The Second Spring: media Education in Canada´s Secondary Schools», en *Education Media International,* diciembre; 202.

PUNGENTE, J. (1993): «La segunda primavera», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 399-412.

PUNGENTE, J. y BIERNATZKI, W. (1995): «La educación sobre los medios», en *Revista de Ciencias de la Información.* Madrid, Facultad Ciencias Información de la Universidad Complutense; 163-186.

QUIROZ, T. (1992): «Estrategias educativas», en CENECA (1992): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 302-311.

QUIN, R. (1993): «Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 223-230.

Universidad de Huelva 2009

QUIN, R. y MCMAHON, B. (1993): «Control de las pautas en la enseñanza audiovisual: problemas y estrategias», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 153-169.

QUIN, R. y MCMAHON, B. (1997): *Historias y estereotipos.* Madrid, La Torre.

REIA, V. e AGUADED, J.I. (1997): «A Pedagogia da comunicação nas Universidades de Huelva e do Algarve», en AGUADED, J.I. e GONÇALVEZ, J.A. (Coords.): *Caminhos para o encontro educativo. Educar hoje em Espanha e Portugal.* Faro, Universidade do Algarve/Universidad de Huelva; 433-440.

RICHARDS, C. (1992): «Acquérir une compétence professionnelle: l´étude des médias dans la formation initiale des enseignements», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/UNESCO; 90-94.

RONCAGLIOLO, R. (1992): «Quel projets pour l´avenir?», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 222-229.

SANCHO, J. (1995): «¿El medio es el mensaje o el mensaje es el medio? El caso de las tecnologías de la información y la comunicación», en *Pixel-Bit, 5;* 51-67.

SHEPHERD, R. (1993): «Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid. La Torre; 135-151.

SUZUKI, M. (1992): «Osez exercer votre sens critique. Nouvelle orientation de l´Éducation aux Médias au Japon», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 181-184.

TERZIAN, A. (1995): «Projet d´evaluation de l´Éducation aux Médias au Danemark», en *Communication, 1,* vol. 16. Canadá, Université de Laval; 87-100.

TORREBLANCA, J. (1997): «Un Proyecto Iberoamericano de Medios de Comunicación y Educación», en *Comunicar, 8;* 8-9.

TOYNBEE, A. (1975): *Estudio de la Historia.* Madrid, Alianza.

TUFTE, B. (1988): «Television in Education», artículo presentado en *XVI Conférence de l´International Association for Mass Communication Research (IAMCR).* Barcelona.

TUFTE, B. (1992): «La télévision, le goût et l´enseignement. Développement de l´Éducation aux Médias au Danemark et Scandinavie», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 193-201.

TYNER, C. & LLOYD, D. (1991): *Media and you. An Elementary Media Literacy Curriculum.* New Jersey, Educational Technology Publications.

TYNER, C. (1992): «Le conte de l´éléphant. L´Éducation aux Médias aux États-Unis», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 185-192.

TYNER, C. (1993): «Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 171-197.

TYNER, C. y LLOYD, D. (1995): *Aprender con los medios de comunicación.* Madrid, La Torre.

Universidad de Huelva 2009

UNESCO (Ed.) (1972): *Apprendre à être.* Paris, UNESCO. (Existe versión española, publicada por Alianza Editorial con el título: *Aprender a ser.* Madrid, 1977).

UNESCO (Ed.) (1977): *L´étude des médias dans l´enseignement.* Paris, Unesco.

UNESCO (Ed.) (1982): *Education and the Media. Trends, Issues, Prospects: An International Symposium on Educating Users of Mass Media.* München, Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Untericht, German Commision for UNESCO.

UNESCO (1983): «L´ Éducation aux Médias», en *Perspectives, 13* (2). Paris, UNESCO.

UNESCO (1984): *La Educación en materia de Comunicación.* París, UNESCO.

UNESCO (1984): *L´Éducation aux Médias.* Paris, UNESCO.

UNESCO (1986): *Voix multiples en seul monde.* Rapport McBride. Paris, UNESCO.

UNESCO (1994): «Declaración de Grunwald», en *Comunicar, 3;* 6-7.

UNESCO (1997): *Foro mundial de investigadores «Los jóvenes y los medios de comunicación».* París, documento policopiado de la conferencia internacional.

VALBUENA, V. (Coord.) (1992): «Education aux médias et pays en dévéloppement», en BAZALGETTE, BEVORT et SAVINO (Coords.): *L´Éducation aux Médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 248-252.

VALLET, A. (1970): *El lenguaje total.* Zaragoza, Luis Vives.

VARIOS (1996): «Televisión Educativa Iberoamericana», en *Comunicar, 8;* 172.

WACC (1997): *Media Development,* Boletín periódico que edita la World Association for Christian Communication. London.

WOLF, M. (1994a): *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas.* Barcelona, Paidós.

WOLF, M. (1994b): *Los efectos sociales de los media.* Barcelona, Paidós.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

2

La comunicación televisiva en el mundo contemporáneo

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

2. La comunicación televisiva en el mundo contemporáneo

Contextualizado en el capítulo anterior el uso de los medios de comunicación en las aulas, dentro de las coordenadas de la «Educación en Medios de Comunicación», como eje transversal del currículum –en el que se circunscribe la utilización didáctica de la televisión–, procedemos ahora, en la fundamentación de este trabajo, a contextualizar el medio televisivo en el marco de la sociedad contemporánea, ofreciendo una panorámica general sobre la comunicación televisiva, a partir de las diferentes dimensiones que la caracterizan y singularizan. En este sentido, reseñaremos el desarrollo diacrónico de la televisión, sus bases semiológicas, su fundamentación tecnológica, sus recursos lingüísticos, así como el proceso básico de la producción y programación televisiva.

Las relaciones de televisión y sociedad son claves para entender el vertiginoso desarrollo de este medio y la trascendencia social que en el contexto de la sociedad actual ha adquirido en todos los ámbitos temporales y espaciales, erigiéndose en un «acontecimiento mundial» sin parangón a lo largo de la historia.

Es por ello necesario analizar los distintos elementos que han configurado este medio de comunicación en sus diferentes dimensiones y espacios. En primer lugar, nos centraremos en la dimensión lingüística del medio, esto es, en el lenguaje audiovisual que la televisión comparte, con mayor o menor intensidad, con otros sistemas de comunicación contemporáneos.

A su vez, la televisión se caracteriza también por el uso de una tecnología específica, desarrollada íntegramente en este siglo, que ha permitido la progresiva y acelerada implantación del medio, que continúa en una espiral de avances que todavía depara múltiples posibilidades de desarrollo.

Universidad de Huelva 2009

La fusión de la tecnología y el lenguaje televisivo, junto al propio desarrollo específico del medio, ha permitido la configuración de lo que se llama ya, a nivel de los expertos, el «discurso televisivo», la dimensión semiológica del medio, que lo diferencia y distingue de las otras formas comunicativas de la sociedad contemporánea.

Finalmente, al reseñar la comunicación televisiva en el mundo contemporáneo, es necesario situar, en un trabajo de estas características, las diferentes corrientes críticas e investigadoras que la televisión ha generado en su medio siglo de existencia, situando el desarrollo del pensamiento científico respecto a la televisión en el grado de desarrollo actual, junto a sus temáticas clave y las perspectivas de avance.

2.1. Panorámica general de la comunicación televisiva

Situados en lo que los comunicólogos (Dennis, 1996: 15) definen ya como una nueva «era de la comunicación», la «sociedad de la información», la «edad de la convergencia», la televisión mantiene un papel estelar en estas nuevas coordenadas sociales siendo no sólo uno de los motores impulsores de la misma, sino también un elemento clave en el presente desarrollo tecnológico.

La importancia de la televisión como fenómeno social justifica la atención que ha recibido este medio de comunicación en todas las partes. Señala Iglesias (1990: 7) que este interés, lejos de haber disminuido, se acrecienta cada día. «Lo que hasta el presente se ha escrito de la televisión –varios miles de libros, innumerable cantidad de ensayos y artículos publicados en revistas especializadas y en publicaciones periódicas de información genera– es tan abundante y ofrece tan variados enfoques y perspectivas, que nadie puede albergar la menor esperanza de llegar a leerlo y estudiarlo todo». Este amplio e inabarcable volumen de informaciones y publicaciones, que «ha alcanzado niveles extraordinarios» (Contreras, 1992: 14), pone en evidencia la importancia y el interés social despertado durante medio siglo por este revolucionario hallazgo técnico, «uno de los de mayor repercusión, sin duda alguna, en las sociedades de la edad contemporánea en todo el planeta» (Iglesias, 1990: 7).

La televisión ha alcanzado en nuestra sociedad un estado de «mito», en palabras de Barthes (1982; 1985), o bien de «metamedio», esto es, –según Neil Postman (1991: 83-84)–, «un instrumento que dirige no sólo nuestros conocimientos del mundo, sino también nuestra percepción de las maneras de conocer». Y señala este crítico que «hace veinte años, la pregunta de si la televisión moldeaba la cultura, o si meramente la reflejaba, despertó un considerable interés en muchos intelectuales y críticos sociales. A medida que la televisión se ha convertido gradualmente en *nuestra cultura*, esta

Universidad de Huelva 2009

inquietud ha desaparecido. Esto significa, entre otras cosas, que ya raramente hablamos de la *televisión*, sino de lo que *hay* en ella (...). Su ecología, que incluye no sólo sus características físicas y su código simbólico, sino las condiciones en que normalmente la atendemos, se da por sentado, se acepta como natural». Contreras (1992: 14) apunta que «la capacidad de penetración de ese voluminoso objeto bautizado como 'televisor' ha conseguido ser tan efectiva que ya no se nota (...). El fenómeno televisivo se ha disuelto de tal forma en nuestra civilización que casi no queda resquicio alguno donde no haya llegado en alguna medida». Vivimos en lo que Echeverría (1994: 17 y ss.) ha denominado con acierto «telépolis», y anteriormente Postman (1994: 97) «tecnópolis» que, como «estado de la cultura y estado de ánimo» supone la «deificación de la tecnología», dentro del «ecosistema de la comunicación audiovisual» (Cebrián Herreros, 1995: 119).

Frente al resto de los medios, señala Sánchez Noriega (1997: 27) que la televisión tiene prácticamente una audiencia universal, en el más amplio sentido de esta palabra, pues «la ven más individuos de toda clase y condición, lo hacen durante más tiempo y con más usos que cualquier otro medio de masas». La televisión se ha implantado sólidamente entre nosotros y, según López Sáez (1992: 64-65), «su existencia ha impreso un giro sustancial en los grupos sociales, en los valores, en los comportamientos, en el funcionamiento de los mercados, en la política y hasta en la religión».

Para Hermosilla (1990: 5), la televisión ha llegado a ser «el más importante, atractivo e influyente medio de comunicación (...). La televisión y sus mensajes siempre están presentes en lo que decimos o dejamos de decir, en lo que pensamos, en lo que hacemos, en cómo nos entretenemos, en cómo nos relacionamos con los demás, e inclusive, en cómo soñamos». Es como un «ecosistema» social y cultural, al que todos estamos vinculados, por el hecho sólo de ser partícipes de esta cultura, aunque no seamos asiduos a la pantalla.

Cerezo, por su parte, apunta (1994: 16) que el poder de este medio está en «su capacidad de impacto, penetración social y poder hipnótico, debido a su percepción audiovisual». La unidireccionalidad de sus mensajes y la centralización han facilitado la apropiación del medio por los discursos políticos y economistas. Sin embargo, el «negocio de la televisión» no es simplemente una actividad mercantil más. Como señala Iglesias (1990: 8), «el mundo de lo audiovisual es un sector con un gran relieve económico, pero es una actividad que trasciende el ámbito de la economía y de la tecnología, para incidir no en menor medida en los ámbitos de la cultura, la educación y el cuerpo entero social». Por eso, como apunta este autor (Iglesias, 1990: 8), más que considerar la televisión como un mero artefacto técnico, hay que contemplarla como una relevante y decisiva institución social y observarla, según sugiere García Noblejas (1988: 109), en sus virtualidades operativas, es decir, «en sus dimensiones políticas, éticas, estéticas, retóricas y prácticas, que permiten ver más allá de las rigideces técnicas que comúnmente se le adjudican».

Wolton (1995: 78) incide también en que la singularidad de este medio es la combinación –como veremos en los posteriores epígrafes– de la dimensión técnica con la

Universidad de Huelva 2009

dimensión social, ya que al «no poder quedar reducida ni a su dimensión técnica –la imagen–, ni a su dimensión social –la idea de medio de masas–», la televisión no es un instrumento neutro de producción de imágenes, ya que se dirige a un público «multiposicionado», que no se puede reducir a las estratificaciones sociales y culturales clásicas. Por ello, como indica Wolton (1995: 78), «esta combinación de una producción y una difusión de imágenes de géneros diferentes, que deben atraer la curiosidad de un público multiforme que las recibe en el lugar más privado –su domicilio– constituye una configuración completamente original». La capacidad técnica no basta para caracterizar este medio de comunicación que se define a sí mismo también por su «apropiación colectiva» diferenciada. Se llega de esta forma a lo que Wolton (1995: 79 y ss.) caracteriza como «la interacción específica entre la polisemia de la imagen y el contexto que le da sentido». Así numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que los espectadores filtran las informaciones de la televisión, de manera que el milagro de este medio es «el encuentro entre las imágenes estandarizadas, aunque polisémicas, y las condiciones de recepción, que crean otra polisemia, vinculada con el contexto cultural y político de la recepción». La fuerza de este medio está en que mientras todo el mundo mira en la televisión las mismas imágenes, «no todos ven la misma cosa». Su éxito, por tanto, y su singularidad respecto a los demás, es la de dirigirse al «gran público», «aun cuando uno sabe que son varios los públicos que la miran. Éste es el secreto de la televisión».

Desde todos los ámbitos del saber se ha pretendido descifrar este mito de la «torre de Babel». Moreno (1983: 17) apunta que «antropólogos, neurólogos, psicólogos, psiquiatras, ingenieros, teóricos de la literatura, lingüistas, semiólogos, científico-políticos, sociólogos, filósofos, etc. parecen haberse dado cita histórica para comprometerse en la aventura convergente y confluyente de averiguar el secreto científico de la comunicación».

Sin embargo, a pesar de este incuestionable hecho de la trascendencia del medio televisivo en la sociedad contemporánea y el ingente número de publicaciones que sobre el mismo se han editado y difundido, la televisión sigue siendo, a medio siglo de su aparición, en palabras de Wolton (1995: 21), un «objeto no pensado, o para ser más exactos, un objeto pensado, pero en vano». La interesante tesis de esta investigadora francesa del «Centre Nationale de Recherche Scientifique» se basa en que a pesar de existir un número considerable de trabajos científicos realizados en América del Norte y Europa, «persisten los mismos discursos de siempre», existiendo como un «inmovilismo de la reflexión». Como señala esta autora, «¿qué actividad social moviliza tantas pasiones, tan poca reflexión y tantos lugares comunes sobre su poder, su influencia, la estupidez del público, la pasividad del espectador, la alienación de la imagen?... La televisión es siempre frustrante y decepcionante. Sin embargo, seguimos utilizándola sin sentirnos satisfechos y sin querer conocerla verdaderamente, puesto que sigue siendo la compañera de nuestras soledades, el testigo de nuestra vida cotidiana, la memoria del tiempo inmóvil» (Wolton, 1995: 13).

Es necesario por ello un discurso crítico que permita conocer más de cerca la realidad televisiva en el marco de la sociedad contemporánea, superando modelos

Universidad de Huelva 2009

anquilosados y estereotipos vinculados a la «naturalidad» y «omnipresencia» del medio en nuestra sociedad.

Ante la necesaria cuestión de «hacer nuevamente –como señala Postman (1991: 84)– visible la epistemología de la televisión», es decir, ¿qué es hoy día y qué significa fundamentalmente la televisión en estos años finales del milenio?, Dominique Wolton (1995: 14 y ss.) apunta que el torrente de «imágenes y vínculo social» que este medio sintetiza sólo puede ser entendido analizando los cambios y mutaciones que en el seno del medio, y por ende, de la sociedad que la acoge, se están produciendo: cambios técnicos, con la multiplicación y diversificación de cadenas; cambios políticos, con la politización y desimplicación de los Estados; cambios económicos, con la constitución de grandes grupos; y finalmente, cambios del público, que exige cada vez más una más ingente cantidad y demanda de imágenes. Esto es, entender hoy la televisión, no estriba sólo en conocer su «novel artificio técnico, sino también por su influencia en la conformación del hombre y de la sociedad actual» (Vázquez, 1967: 157).

La dificultad de estudio del fenómeno televisivo es patente; incluso algunos autores, como Contreras Tejera (1992: 13), apuntan «la imposibilidad de analizar la influencia que el medio televisivo tiene en la sociedad, y particularmente en el ámbito infantil. El principal problema radica en la incapacidad investigadora para poder aislar el fenómeno del resto de los factores que conforman la vida cotidiana». De ahí que este medio, en continuo proceso de desarrollo tecnológico y de adaptación a las coordenadas políticas, culturales y económicas de cada país y momento, haya estado sometido, quizás como ningún otro objeto social a lo largo de la historia, a las críticas más dispares, normalmente polarizadas, como apunta Cerezo (1994: 16), en dos polos dicotómicos, en dos tendencias opuestas: una optimista, valorando la televisión «como ventana al mundo, como motor de una nueva cultura de tipo visual» y otra visión negativa respecto al medio, considerando a éste como uno de los recursos sociales más potentes de alienación cultural, esto es, la clásica división que Umberto Eco nos ofreció de «apocalípticos e integrados» (1990: 13 y ss.; 335 y ss.).

En este sentido, las críticas a la televisión han creado una corriente de opinión que ha recorrido desde las clases populares hasta las más ilustres personalidades. La centralidad del medio televisivo en la vida contemporánea explica esta sistemática protesta. Así las manifestaciones, recogidas por Sánchez Ramos (1991: 29), de Vittorio de Sica cuando señala que «la televisión es el único somnífero que se toma por los ojos»; de Jean François Revel, «la televisión es la violación de las multitudes»; de John Irving, «donde funciona el televisor hay alguien que no está leyendo»; o de Federico Fellini, «la televisión es el espejo donde se refleja la derrota de todo nuestro sistema cultural» son expresiones que recogen la preocupación social por esta «revolución audiovisual», sin parangón, que, como señala Gubern (1987: 361-362), en su interesante ensayo de *La mirada opulenta*, ha producido espectaculares efectos culturales. «Hace un siglo un ciudadano español, o norteamericano, podía tener conocimiento de los grandes acontecimientos políticos, pero muy raramente podía conocer sus imágenes, sus presencias icónicas». Sin embargo, hoy, como indica certeramente Gubern

Universidad de Huelva 2009

(1987: 362), en muchos países «se ha saltado del neolítico a la televisión, sin pasar prácticamente por la alfabetización, ni por el libro impreso», porque el impulso industrial y la apetencia consumista «han hecho que el mercado televisivo fuese creciendo imparablemente desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Creció en los países del Tercer Mundo, en los que se pasó del 'tam-tam' al televisor. Y creció en los países industrializados», provocando lo que se ha venido en llamar ya la «era de la expansión televisiva», convirtiendo a nuestra cultura, en palabras de Postman (1991: 85), en un «vasto anfiteatro al servicio del negocio del espectáculo».

En todo caso, como apunta Iglesias (1990: 8), «con sus aspectos positivos y negativos, con sus luces y sus sombras, la televisión es, en todo caso, un maravilloso adelanto técnico del que no siempre hacemos recto uso. Y éste es ya un importante problema, pues no se vive como problema todo aquello incontrolado, no dominado, ni sometido a nuestra voluntad y deseo. Sabemos que estamos en los inicios de un medio portentoso que busca el camino de sus mejores posibilidades. Pero la cuestión es realmente compleja. Aparentemente la pantalla del televisor es plana; a mí, en cambio, me parece complicadamente poliédrica».

En esta «enrevesada y barroca forma geométrica» de la televisión, con sus múltiples caras, radica, quizás, la dificultad de interpretar este medio, que posee un lenguaje, una tecnología y discurso original que analizaremos en las siguientes páginas con la finalidad de acercarnos a su compleja realidad, a fin de sustentar la intervención didáctica que propondremos en la siguiente parte de este trabajo. Porque, como señala Pérez Tornero (1994: 22), es necesario desarrollar una «metodología crítica ante los fenómenos de la cultura de masas», que nos permita enfrentarnos con posibilidad de éxito al desafío que la comunicación televisiva, en los umbrales del siglo XXI, nos plantea; hay que preparar al «sistema televisivo para atender las cada vez mayores demandas de la cultura y la educación» y para ello es clave «fomentar la inteligencia en el uso social e individual del medio, o lo que es lo mismo, educar en el uso de la televisión» (Pérez Tornero, 1994: 26).

El éxito sostenido de la televisión durante las últimas décadas de este siglo nos obliga, según Wolton (1995: 67), «a reflexionar sobre las razones de su semejante entusiasmo», ya que este medio es, al mismo tiempo, muchas cosas a la vez: una formidable ventana al mundo y un espejo desfigurado de la realidad, un instrumento de formación y diversión y de manipulación comercial o ideológica... Sin embargo, «el éxito no resuelve el problema de saber si es posible escapar a la aporía en la cual parece haber quedado atrapada la televisión: su descuartizamiento entre un éxito formidable y una no menos formidable resistencia al análisis» (Wolton, 1995: 67). Por ello, esta autora profundiza sagazmente en sus planteamientos y se plantea si «¿existen puntos invariantes en la televisión, más allá de los cambios técnicos y económicos? ¿Hay una unidad estructural o tenemos que admitir finalmente que la televisión se hace día a día, sin principios rectores? ... ¿Existe todavía la posibilidad de elaborar un proyecto o debemos resignarnos simplemente a una 'desinversión' teórica, directamente proporcional a las inversiones financieras? Éste es el problema de fondo».

Universidad de Huelva 2009

La hipótesis central de esta teoría crítica es que la televisión tiene dos «dimensiones indisociables, complementarias y simétricas. Una dimensión técnica vinculada con la imagen y una dimensión social, vinculada con su condición de medio de comunicación de masas» (Wolton, 1995: 67). Nosotros, siguiendo a Pérez Tornero (1994: 40 y ss.), partimos de la base del hecho «multiforme, complejo y plural que es la televisión», en el que podemos discernir una triple dimensión: su tecnología, como dispositivo técnico de captación, transmisión y registro y almacenamiento de imágenes; su lenguaje, como conjunto significante, como universo semántico; y finalmente, su discurso, como lenguaje inserto en un contexto social con sus tópicos y normatividad.

La comprensión global del universo de la televisión, en su triple dimensión referenciada, será el objeto que nos ocupará en las siguientes reflexiones. Esta actividad crítica, sin duda, será la clave para comprender la propuesta didáctica que realizaremos en este trabajo, ya que, como afirman Castilla y otros (1987: 74), es necesario «pasar del bombardeo a los modelos de decisión». Señalaba Postman (1994: 97) que a medida que aumenta la oferta de información en «Tecnópolis», los mecanismos de control se ven superados, por lo que se hacen necesarios controles adicionales para hacer frente a la nueva información. Es necesario, por tanto, conocer el funcionamiento de la televisión para desarrollar, como haremos en este trabajo, las «defensas que están a nuestra disposición» (Postman, 1994: 98). Saber usarla requiere, por ello, una comprensión de su lenguaje, de su funcionamiento, que permitirá alcanzar la competencia comunicativa y televisiva necesarias (Pérez Tornero, 1994: 38) para apropiarnos de este medio de comunicación que tanta trascendencia tiene en la vida de los seres humanos de este final del milenio.

2.2. Apuntes del desarrollo diacrónico del medio: la historia de la televisión

La televisión no nació como respuesta a ninguna necesidad ineludible. Se podría decir, como afirma Pardo (1985: 4), que, en este caso particular, «invento y necesidad vieron la luz simultáneamente», ya que cuando se descubrió la posibilidad técnica de la transmisión de imágenes, no se pensó inicialmente en la difusión de éstas de forma masiva e indiscriminada, sino «como servicio público que permitiera la transmisión de documentos, el envío de planos e imágenes necesarias para trabajos técnicos o para la simplificación de trabajos burocráticos». Esto es, se pensaba en este nuevo invento, que pronto se volvería «desconcertante», como un complemento tecnológico, con soporte visual, de la radiotelegrafía sin cables. Sin embargo, una vez que el invento se propagó pronto se descubrieron otras nuevas posibilidades que iban más

Universidad de Huelva 2009

allá de la comunicación técnica. El modelo comunicativo de la radio, ya implantado con notable éxito, fue el patrón a seguir, iniciándose una acelerada carrera que en cincuenta años ha revolucionado radicalmente el panorama de las comunicaciones.

Podemos, por ello, hablar de una «prehistoria de la televisión» (Pardo, 1985: 6) que arranca, en sentido estricto, de «los descubrimientos técnicos más elementales que hicieron posible la transmisión a distancia de la imagen en movimiento», ya que, como sucedería con la radio, «debe diferenciarse entre los procedimientos técnicos que permitieron enviar las primeras imágenes o sonidos de una emisora a un receptor y el momento en que esa misma señal llegó a ser captada por un número elevado de receptores y convirtió el simple medio de comunicación en fenómeno social».

Nos centramos, por ello, en describir algunas breves notas sobre el proceso técnico de gestación de la televisión, esto es, de su «prehistoria».

2.2.1. La «prehistoria» de la televisión

Apunta Gil de Muro (1990: 249) que «los más optimistas dicen de que la televisión comenzó a nacer cuando el sabio Galileo andaba buscando fórmulas para alargar la mirada de su anteojo. Es una broma. Porque la verdad es que hasta bien entrado el siglo XIX no se puede hablar seriamente de un acercamiento de la ciencia a la realidad de la televisión como instrumento de percepción y comunicación».

Los comienzos remotos, por ello, de la era de la televisión parten, según Pardo (1985: 6), del descubrimiento del selenio, por obra de Berzelius, en 1817. Este metaloide se convertiría más tarde en elemento imprescindible en la composición del nuevo invento. Dos décadas más tarde, se realizarían experimentos de los efectos electroquímicos de la luz que serían también clave para el desarrollo posterior de la televisión.

Los primeros experimentos en la transmisión de imágenes a distancia se llevaron a cabo en la década de los cuarenta por Bain en Inglaterra y Caselli en Francia con la tecnología telegráfica. Fue este último precisamente el que inventó el pantelégrafo para enviar autógrafos y dibujos de París a Marsella.

A partir de aquel momento, a mediados de siglo, las «innovaciones televisivas proliferaron» (Pardo, 1985: 6-7; Soler, 1988: 22-23). Gil de Muro (1990: 249) señala que en 1873, un irlandés dedicado a la telegrafía, May, descubrió que la interposición del cuerpo humano entre el selenio de las resistencias de los aparatos telegráficos, usados en aquella época, y la luz solar producía vibraciones especiales en las agujas, por lo que se pudo deducir que algunas células de la materia eran sensibles a la luz solar. El selenio, el sodio y el cesio, al recibir descargas de luz, emitían electrones, permitiéndose por ello que estas células fotosensibles pudieran descomponer las imágenes en numerosos puntos de luz, a modo de un mosaico.

Universidad de Huelva 2009

Dos años más tarde, en 1875, un norteamericano, Carey, intentó transmitir algunas imágenes por un complicado sistema de bombillas, en el que el emisor constaba de más de 2.500 células de selenio hasta una pantalla formada por otras tantas bombillas, que se unían a su vez a sus correspondientes células con más de 2.500 cables. El resultado final era la composición de una imagen única a través de las casi tres mil referencias. En Estados Unidos, Thomas Edison había también logrado transmitir imágenes fijas, pero su contribución a las imágenes en movimiento no fue interesante. Otros experimentos más influyentes para el desarrollo de la televisión fue el realizado por el alemán Korn que consiguió en 1907 unir Berlín y París con una línea de telefotografías, o el desarrollado en 1911 por el francés Belin, inventor del belinógrafo, que transmitió imágenes de actualidad para los periódicos.

Señala Pardo (1985: 7) que «la televisión no derivó, como muchos suponían entonces, en la telefotografía, al igual que el cine había derivado en la fotografía. Los avances en la investigación de tres ámbitos científicos diferentes hicieron posible convertir la televisión en una realidad independiente: el primero la fotoelectricidad, esto es, la capacidad de algunos cuerpos para transformar la energía eléctrica en energía luminosa; el segundo, los procesos de análisis capaces de descomponer una fotografía en líneas y puntos claros y oscuros, y restituirla después a su forma original; el tercero, los adelantos en la manipulación de los haces de electrones, que harían posible repetir este proceso de descomposición y restitución de imágenes veinticinco veces por segundo». Estos descubrimientos se desarrollaron, como era esperable, sin un orden lógico, ya que en realidad «nadie aventuraba la idea de lo que buscaba».

El alemán Paul Nipkow, conocedor de los experimentos del francés Senlecq, que consiguió reunir las células fotosensibles en un conmutador rotativo, ideó un sistema de disco giratorio perforado capaz de descomponer una imagen en líneas horizontales (Soler, 1988: 21). A pesar de la mala calidad de los resultados, patenta el invento, dándolo a conocer y recibiendo adhesiones y líneas de investigación que darían lugar a las «primeras televisiones mecánicas».

En paralelo a estos acontecimientos, se desarrolla la primera generación de tubos de rayos catódicos, a cargo del ruso Boris Rosling, basándose en los trabajos del premio Nobel alemán Braun, inventor del oscilógrafo catódico. Pero es el escocés John Baird el que más rentabilizó y aprovechó las experiencias anteriores (Guibert, 1987: 38). De un arco voltaico y para un mosaico de células de selenio, sacó un rayo luminoso bastante potente, prescindiendo de los cables transmisores que hasta entonces se habían utilizado. En 1926 consiguió los primeros resultados experimentales, al transmitir 12,5 imágenes por segundo. Según Gil de Muro (1990: 250), «la imagen resultante estaba descompuesta en sólo treinta líneas, pero a la BBC de Londres le pareció un hallazgo sin precedentes». Su sistema se fue perfeccionando y en 1929 Baird hizo realidad, según Pardo (1985: 7), «el primer envío de imágenes de televisión a través del Atlántico, de Londres a Nueva York. Las dimensiones de las pantallas de entonces no facilitaban la nitidez en la recepción», pero pronto comenzó a aumentar la popularidad del nuevo medio de comunicación, sobre todo a través de la transmi-

Universidad de Huelva 2009

sión de acontecimientos sociales, como la ceremonia nupcial de un boxeador en 1931. Apunta este autor que el británico «tuvo el honor de poner en marcha la primera emisión regular de televisión, el 10 de septiembre de 1929, en los estudios de la BBC de Londres, en un principio con solo media hora diaria de televisión. Cuatro años más tarde, Berlín y Londres ofrecían ya de cuatro a seis espacios por semana, otro tanto ocurría en París en 1935». En Norteamérica, la compañía «General Electric», sobre la lectura de las treinta líneas, había iniciado emisiones semanales. Sin embargo, el interés del público en esta primera época en Estados Unidos, según Gil de Muro (1990: 250), no fue excesivo, ya que se vivía entonces una verdadera euforia por la radio y el cine.

Todos estos experimentos del «sistema mecánico» de televisión, especialmente en Europa, alcanzaron su culminación técnica con la consecución de un sistema de 240 líneas y 25 imágenes por segundo en 1936, pero a partir de entonces la aparición del «iconoscopio» daría paso a un sistema más desarrollado de «televisión electrónica» que se impondría dando lugar al nacimiento, en sentido estricto, de la «era televisiva».

2.2.2. El nacimiento de la televisión como fenómeno social

Señala Gubern (1987) que «la televisión se desarrolló desde vísperas de la II Guerra Mundial» en el contexto de las sociedades capitalistas de Estados Unidos y Europa. La década de los años 30 fue, por ello, la testigo directo del surgimiento de la «era de la televisión» en los países más avanzados tecnológicamente de la época. Concretamente Gran Bretaña, Alemania y Estados Unidos y en menor proporción Francia y la Unión Soviética (Pardo, 1985: 8).

Este nacimiento televisivo se inició con la pugna entre los dos sistemas televisión desarrollados hasta la época: el mecánico basado en el disco agujereado de Nipkow y el electrónico, basado en el tubo de rayos catódicos. La tecnología del sistema electrónico, mucho más avanzada, fue progresivamente ganando terreno, arrinconando al sistema mecánico, que se siguió utilizando en Francia, Rusia y Gran Bretaña. La decisión de la BBC en 1936 de investigar en el campo del iconoscopio fue el momento clave para inclinar definitivamente la balanza hacia el sistema electrónico, al tiempo que comenzaban a regularizarse las emisiones por este sistema, con una definición ya de 405 líneas.

En Estados Unidos, en cambio, se ignoró desde los inicios el sistema mecánico, optándose por la vía electrónica, aunque con notables fluctuaciones tecnológicas que retrajeron al público comprador de receptores. Así, por ejemplo, en pocos años, señala Pardo (1985: 9), se pasó de sistemas con definición con 240 líneas en 1933, a 343 en 1935, a 441 en 1939 y a 525 en 1941. Los atrasos técnicos y de implantación del nuevo invento en el público que Estados Unidos presentaba respecto a Europa –que recor-

Universidad de Huelva 2009

damos vivía su euforia por el cine y la radio en mayor medida que en Europa– serían recuperados durante el período de la Guerra Mundial, consiguiendo avances técnicos y profesionales muy superiores respecto a los modelos europeos.

Los acontecimientos más señalados de esta primera época de la televisión se centraron en las primeras masivas retransmisiones en las grandes ciudades europeas. La televisión comenzó de esta forma a ganar popularidad y a convertirse en sí misma en un fenómeno social. Así la retransmisión de la Olimpiada de Berlín de 1936 en la Alemania de Hitler que consiguió cifras de más de cien mil espectadores que pudieron seguir los actos en locales públicos durante los dieciséis días de emisión. Las autoridades del Reich publicitaron los avances técnicos de las emisiones como prueba del nivel científico alcanzado por la Alemania nazi, pero ocultaron que éste se debía, de manera especial, al modelo de iconoscopio que la RCA americana había cedido a la Telefunken alemana a cambio de material técnico (Pardo, 1985: 9).

En Francia, hasta 1936, no se optó definitivamente por el sistema electrónico del iconoscopio, teniendo su momento estelar en la Exposición Universal de 1937, en la que el gobierno se comprometió a la instalación de una red de receptores en lugares públicos. En Gran Bretaña, una vez adoptado en 1936 el nuevo sistema, se consiguió un parque de más de veinte mil receptores en el área de Londres, con más de veinticuatro horas de programación semanales.

Todos estos avances, especialmente en Europa, fueron interrumpidos abruptamente en 1939 con la declaración de la II Guerra Mundial. Los gobiernos consideraron que todos los esfuerzos tecnológicos deberían volcarse en la industria bélica y comenzó para la televisión un paréntesis total que sólo en Estados Unidos tendría su excepción, ya que en este país no se suspendieron completamente las emisiones, aunque se prohibió la fabricación de televisores. De Fleur (1993: 153) señala que, en cierto sentido, «esta interrupción puede explicar el rápido crecimiento que se produjo cuando el país regresó a una economía de tiempo de paz».

El primer lustro de la década de los cuarenta, fue, pues, teóricamente nulo para el progreso de la televisión. Sin embargo, el fin de la Guerra permitió rápidamente a la industria americana civil la recuperación espectacular del mercado de la televisión.

En Estados Unidos, el parque de receptores y las licencias de emisoras de televisión tuvieron un vertiginoso ritmo de crecimiento, pasando en un solo año (1947/48) de treinta mil televisores a ciento cincuenta mil, y el año siguiente rondaba ya el millón. Wolton (1995: 23) se refiere a la década de los cincuenta como la del reinado de la televisión.

En Francia fueron las propias tropas de ocupación nazi las que comenzaron a poner en marcha de nuevo el servicio de televisión, especialmente en hospitales y centros sociales. Estos experimentos tuvieron, según Pardo (1985: 11), su continuación al finalizar la Guerra, consiguiéndose en 1947 una programación semanal regular de doce horas, con una resolución ya de 441 líneas. Un año más tarde comenzarían también las emisiones regulares en la Unión Soviética.

Universidad de Huelva 2009

En Gran Bretaña, desde los inicios fue la BBC la compañía que capitalizó los servicios televisivos. En 1946 el servicio estaba regularizado, con un sistema de 405 líneas, pero su desarrollo e implantación fue mucho más lento que en Estados Unidos, ya que el carácter público del servicio –del que hablaremos– provocó que el desarrollo fuera menor.

Globalmente, en palabras de Pardo (1985: 11), «la década de los cuarenta, pese a la interrupción que significó la guerra, puso las bases de la gran televisión estadounidense –y por ende, de toda la televisión mundial– que se desarrollaría en los diez años posteriores». Esta primera década, propiamente televisiva, supondría el trasvase hacia la televisión de la experiencia acumulada por la radio, siendo el decenio siguiente el momento en que el nuevo medio conseguiría su entidad propia.

2.2.3. El auge de la era televisiva

Las mejoras técnicas y el aumento potencial de los espectadores son las dos causas que señala Pardo (1985: 12) para explicar el éxito social que la televisión alcanza en esta época, tanto en los países que habían experimentado ya con el medio como en aquéllos, como España, que se incorporan en este período a sus emisiones. De Fleur (1993: 155) apunta gráficamente el impresionante aumento de los receptores de televisión en los Estados Unidos. Así se pasó de un porcentaje de ciudadanos con televisión del 0,02% en 1946 (8.000 receptores), al 78% en 1955 (37 millones de aparatos) y al 87% en 1960 (46 millones). Los países europeos no quedaron a la zaga; así Gran Bretaña pasó en la década de 250.000 aparatos a diez millones; Alemania, que comenzó a emitir en 1950, tendría en los comienzos de la siguiente década un parque de cinco millones, al igual que la Unión Soviética.

El progreso de la tecnología, con la aparición del UHF, permitió la multiplicación de los canales y el aumento de la oferta hasta el momento existente. Pero además, la aparición de los primeros magnetoscopios permitió superar el lento y costoso procedimiento de grabación en vídeo.

El crecimiento imparable del medio estuvo acompañado, a su vez, por la explotación comercial del medio a gran escala. La publicidad se desarrolló desorbitadamente; la inversión publicitaria pasó de los diez millones de dólares de 1950 a los 1.500 de 1960, por lo que el negocio televisivo, especialmente en Estados Unidos, se convirtió en un motor dinamizador de la economía.

Según Pardo (1985: 12), «con el UHF espoleando, la multiplicación de las emisoras, el magnetoscopio facilitando su programación a base de grabar los espacios por anticipado y transmitirlos en diferido, el soporte económico de la publicidad y el apoyo masivo de un público numeroso y adicto, la televisión se convirtió en una poderosa arma sociológica que pronto haría variar las pautas de conducta en un sen-

Universidad de Huelva 2009

tido uniformador». Destaca Wolton (1995: 25-26) el temor suscitado por este nuevo medio de comunicación, «aún más inquietante que la radio», y por ende peligroso, por lo que pronto surgió la idea del control del medio por el poder público. Comenzaba así a configurarse el servicio público de televisión europeo, a diferencia del de los Estados Unidos (Gubern, 1987: 354-355), sin sustraerse totalmente al modelo comercial americano, convirtiéndose posteriormente en un sistema mixto de convivencia entre los canales privados y los públicos.

La expansión técnica, numérica y empresarial de la televisión, en esta época se vio acompañada por su cada vez más influyente protagonismo político. Así Pardo (1985: 13) cita ejemplos asumidos popularmente en los Estados Unidos que adjudican la victoria política en las elecciones presidenciales americanas de Eisenhower y Kennedy, merced a su imagen televisiva y a la capacidad de este medio de influir en las opiniones de los telespectadores.

2.2.4. La consagración televisiva: la década de los sesenta y setenta

Si durante la década de los cincuenta, la televisión había sido un experimento localista con un éxito muy dispar en función de las propias condiciones de los países, a partir de los años sesenta, este nuevo sistema se convierte, por excelencia, en el principal medio de comunicación para la transmisión de informaciones y entretenimiento. La puesta en órbita de los satélites «Telstar I», «Syncom» y especialmente el «Early Bird» –éste último en órbita geoestacionaria–, permitirían definitivamente la cobertura mundial de la televisión, retransmitiéndose, en primer lugar, las Olimpiadas de Tokio de 1964 y dando lugar después a la creación de «Mundivisión» que emitiría en 1967 su primera transmisión realmente planetaria, con la conexión de los diferentes países.

Dos acontecimientos se referencian en la literatura histórica de la televisión como momentos claves para consagrar la mundialización de la televisión como el principal medio de comunicación: las retransmisiones en directo del asesinato en Dallas del presidente de los Estados Unidos, Kennedy, en 1963 y, por otro lado, la llegada del hombre a la Luna en 1969. A partir de estos momentos, las transmisiones internacionales se normalizan y la ya constituida «Eurovisión», fundada por la UER (Unión Europea de Radiodifusión) (Guibert, 1987: 8), emite frecuentemente espacios, especialmente deportivos y los por entonces populares festivales internacionales de la canción.

A finales de la década de los 60/70 existían ya en el mundo alrededor de 230 millones de receptores de televisión (Pardo, 1985: 15). Los Juegos Olímpicos de México de 1968 fueron ya retransmitidos a todo el mundo de forma simultánea, en directo y en color, aunque estaba tecnología estaba todavía poco generalizada.

Universidad de Huelva 2009

En los años setenta se libran nuevas batallas técnicas e ideológicas que van a ir reconfigurando un medio que ya por entonces se convierte en un «electrodoméstico» insustituible en los hogares del mundo occidental.

Desde el punto de vista técnico, los avances en la producción de los programas con equipos más sofisticados y conseguidos, se va a ver acompañado con dos fenómenos que revolucionarán estos años en los Estados Unidos y poco después en Europa: la consolidación de la televisión en color (Sánchez Cordovés, 1967: 150) y la comercialización para uso doméstico de los vídeos portátiles, el videocasete o VTR (De Fleur, 1993, 159; Equipo Fénix, 1996: 12). Pocos después se comenzaría a introducir, especialmente en Norteamérica, la televisión por cable con una amplia oferta de canales generalistas y temáticos.

En el plano ideológico, apunta Pardo (1985: 15), que «la influencia económica de los Estados Unidos convertiría por aquellas fechas a las televisiones del mundo occidental en sucursales de sus programas y películas. Hollywood, que había luchado contra la competencia de la pequeña pantalla, cambió su táctica y puso todo su potencial artístico y comercial al servicio de la televisión». El «american way of life», iniciado en el cine, va a tener en el nuevo medio, su mejor aliado de propagación.

Tabla 4.2. El aumento del número de propietarios de aparatos de televisión en los Estados Unidos (1946-1985)

Año	*Total hogares americanos (en millones)*	*Hogares con aparatos de televisión (en millones)*	*Hogares con aparatos en color (millones)*	*(porcentaje)*	*Porcentaje con TV*
1946	37,9	0,008	—	—	0,02
1950	43,5	3,9	—	—	9,0
1955	47,8	37,4	—	—	78,0
1960	52,6	45,8	0,3	0,07	87,0
1965	57,5	52,7	2,8	5,0	93,0
1970	62,9	58,5	20,9	36,0	95,0
1975	71,1	68,5	46,9	68,0	97,0
1980	80,8	76,3	63,4	83,0	98,0
1981	82,4	79,9	66,6	83,0	98,0
1982	83,5	81,5	71,4	88,0	98,0
1983	83,9	83,3	73,9	89,0	98,0
1984	85,4	83,8	75,8	90,0	98,0
1985	85,8	84,9	77,7	92,0	98,0

FUENTE: U.S. Census, *Statistical Abstract of the United States, 106th ed.* (Washington, D.C., 1986).

2.2.5. La pugna entre los modelos de televisión

En Europa, los dos primeros decenios de la televisión (1950-1970) estuvieron marcados por lo que sagazmente Wolton (1995: 23) ha denominado «el reinado, desgaste y deterioro de la televisión pública» (se puede consultar también González

Universidad de Huelva 2009

Encinar, 1886: 187 y ss.). El servicio público se mantuvo en el período postbélico con la idea de hacer de la televisión un «instrumento de democratización cultural». «La mezcla de temores y fascinación ejercida por el nuevo medio de comunicación social, que intuitivamente todos sabían que sería más difícil de dominar que la radio», plantó las bases para una televisión de servicio público europea, bien a través del modelo continental de televisión pública, bien por medio del modelo inglés de coexistencia equilibrada de dos cadenas públicas con dos privadas.

Hay que tener presente, como señala Tejedor y Valcárcel (1996: 176), que el modelo de televisión pública que surge en Europa, «toma forma necesariamente a partir de un proyecto político desarrollado por los representantes democráticos que sirven, en teoría, a la comunidad».

Sin embargo, la estabilidad de esta fórmula encuentra en los años setenta su final por varias razones (González Encinar, 1886: 187 y ss.). Por un lado, el propio desgaste del modelo de televisión pública. Según Wolton (1995: 26), el público europeo «no criticaba a la televisión pública, y hasta la apreciaba; solamente quería más imágenes, al tiempo que crecía el parque de aparatos de televisión. Sólo más adelante, ante las reticencias de la televisión pública a abrirse y renovarse, el público, que al principio había sido relativamente fiel, comenzó a soñar con el fruto prohibido». El aumento del control político, supeditado a los vaivenes de los gobiernos de turno y al divorcio cada vez mayor entre el público y las elites culturales y políticas, sentaron las bases para que el modelo de televisión comercial americano comenzara –como apunta Manuel Piedrahita, en su interesante trabajo *El rapto de la televisión pública* (1994: 147)– a «imponerse en Europa, como tantas otras cosas». Así, «los que tienen la osadía de considerar a la televisión como un medio de comunicación e información al servicio de la sociedad, están a punto de perder la batalla. Se impone el rodillo de los que consideran a lo audiovisual como una industria más, al servicio de la publicidad mediante el entretenimiento» (pág. 149).

Si bien un modelo de televisión pública, como señala Borrego y de Pablos (1994: 18), debe basarse en una finalidad de servicio público, basada en una oferta formativa/educativa (véase también González Encinar, 1886: 187 y ss.), las emisoras estatales europeas no supieron en esta época satisfacer las crecientes demandas de la población, de manera que fueron incapaces de renovar el personal, los equipos, los proyectos, dentro de unas gigantescas empresas con cuantiosos gastos para el Estado.

Gubern (1985: 356) indica que «desde finales de la década de los setenta, en Europa se vivió una fuerte presión para quebrar los monopolios televisivos y diversificar los centros de emisión». La transnacionalización del comercio y del consumo presionó enérgicamente hacia la unificación del mercado mundial. La televisión pública se identificó, cada vez más, con la politización y la burocracia, favoreciendo lo que Wolton (1995: 28) ha denominado como «la década del vuelco» para definir la irrupción en Europa de las emisoras de televisión privada en los años ochenta. En el sistema mixto que se crea, las emisoras públicas, lejos de centrar sus programaciones en espacios de servicio público, se disponen –en palabras de esta autora– «a imitar (el

Universidad de Huelva 2009

modelo privado) y van mucho más allá en ese sentido de lo que hubiera sido necesario: demuestran la misma obsesión por el *rating,* la misma reducción de la diversidad de programación, la misma disminución de las películas documentales científicas y culturales, el mismo aumento de la dimensión de espectáculo que se le da a la política. Y lo hace mucho antes de que la competencia aparezca como un peligro y, a veces, más allá de lo que hubiera sido necesario». De esta forma, el consenso político entre la derecha y la izquierda, que según Wolton, se había alcanzado con respecto a la televisión pública en los decenios anteriores, después de la Guerra, «voló en pedazos».

El modelo americano, basado en la ideología de la competencia, dio paso a un nuevo panorama audiovisual que se saldó a finales de los ochenta y comienzo de los noventa en un desorden ideológico, en una lógica de la competencia y una imparable carrera de la técnica, que ha multiplicado las posibilidades de la televisión, como la proliferación de la difusión por satélites, por cables, la digitalización de la señal y la municipalización y regionalización de los canales (Godoy, 1995: 26 y ss.). Como apunta Richeri (1994: 17), «la transformación del panorama televisivo europeo de los años ochenta, determinada por acontecimientos de diversa naturaleza, ha modificado la orientación general de la actividad televisiva (...). Hoy los factores que concurren a regular y orientar dicha actividad, tanto en el plano de la difusión como en el de la producción, son sobre todo de naturaleza industrial, financiera y comercial». Para este autor, la televisión pública europea ha quedado atrapada en una profunda crisis de «legitimidad», «financiera» y de «identidad», por lo que se hace urgente la búsqueda de la «legitimación de la empresa de televisión pública» en el marco del ya irreversible régimen mixto.

Wolton (1995: 32 y ss.) afirma que la televisión europea ha quedado atrapada en la actualidad entre tres coacciones: «la económica, la consumista y la tecnológica». La irrupción de las emisoras privadas en los países de tradición de televisión pública no ha supuesto en general un nuevo modelo ideológico de televisión, si éste no es entendido desde un prisma exclusivamente economicista basada en el *rating*, o lo que esta autora denomina «empirismo modernista» (pág. 34): «hay que trivializar la televisión, hay que volver a situarla en el lugar que le corresponde, el de un espectáculo y una industria del espectáculo». Por tanto, si podemos hablar de algún significativo cambio con la presencia de los nuevos canales en el panorama europeo y español es para referenciar el paso del modelo político dominante de la televisión única al modelo económico y empresarial que impone la nueva situación, incluso a los propios canales públicos. A estas dos coordenadas de ideología y mercado, hay que sumar el otro bastión definidor del panorama televisivo actual: el sobresalto tecnológico, con la aparición permanente de nuevas tecnologías que hacen obsoletas innovaciones que en pocas fechas atrás habían revolucionado el mercado. El cable, los satélites y la televisión de alta definición nos sumergen ya en esa «nueva revolución de la televisión» (Godoy, 1995: 26 y ss.).

Sin embargo, como muy bien nos señala Dominique Wolton (1995: 38), nos queda pendiente por saber «si esta actividad eminentemente compleja que es la televisión, puede dejarse encerrar en ese doble discurso económico y tecnicista (...). Pre-

Universidad de Huelva 2009

guntas tales como ¿para qué sirve la televisión?, ¿para qué proyecto cultural?, ¿qué lugar puede ocupar en un proceso ampliado de comunicación y en la cultura de masas? ¿Son definitivamente 'caducas', anticuadas e inútiles?».

El fracaso del modelo de televisión pública en las sociedades europeas occidentales, según afirma Orozco en su interesante texto de *Al rescate de los medios* (1994: 122 y ss.), si bien no ha supuesto una crisis irreversible de la televisión pública, sí ha conllevado su deterioro. Por ello, este autor propone el «rescate» y no la «reconstrucción» de la misma. «La televisión pública ha sido muchas cosas a la vez: una televisión de Estado o de un partido político o una televisión universitaria o educativa, menos –salvo en raras ocasiones– una televisión realmente pública, esto es, del público». La falacia de la diversificación televisiva, por la que una televisión democrática se basa en su privatización, en el aumento de opciones programáticas, no tiene presente –como señala inteligentemente este comunicólogo mexicano (pág. 128)– que «no tenemos televidentes más libres, sino más bien empresas televisivas menos controladas para producir y transmitir más de lo mismo». Lo paradójico del futuro previsible de la televisión comienza aquí: «mientras los sistemas de televisión se libran de sus ataduras ancestrales, como son los controles del Estado, los controles derivados de la lógica del capital que los asume, tampoco permiten su funcionamiento democrático».

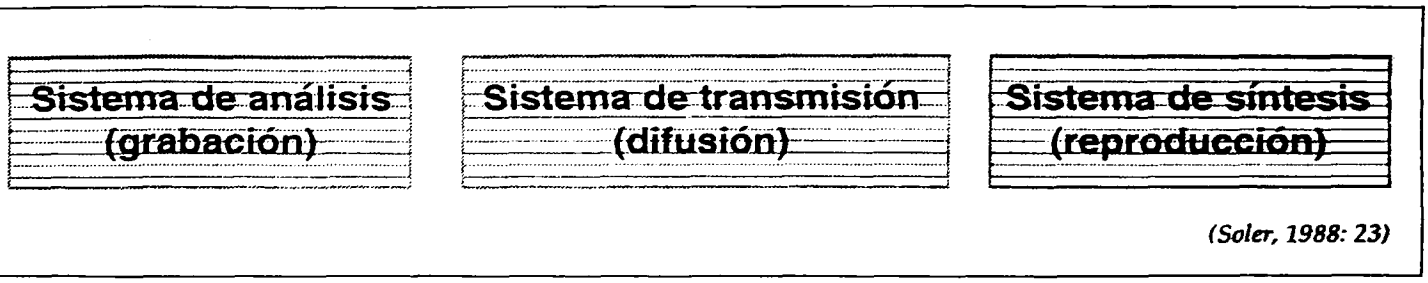
Por ello, este trabajo que presentamos se inscribe dentro de la línea de la búsqueda de una televisión alternativa que, como bien señala Orozco (11994: 128), ha de asumir «la audiencia como punto de partida a la vez que de llegada», invirtiendo el polo de interés en el proceso de comunicación.

2.3. La tecnología televisiva: los fundamentos tecnológicos de la televisión

Desde un punto de vista tecnológico, la televisión es «un sistema electrónico de grabación de imágenes y sonidos y de reproducción de los mismos a distancia» (Soler, 1988: 23). Martínez Abadía (1993: 27), por su parte, indica que la televisión es un sistema de «transmisión y recepción a distancia de imágenes en movimiento. El sistema está fundado en el fenómeno fotoeléctrico que permite transformar las radiaciones luminosas en corriente eléctrica. A partir de esta transformación, se hace posible la codificación y el transporte de la señal hasta un receptor donde se produce la decodificación y nueva transformación de la corriente eléctrica en señal visible».

En esencia, el sistema de televisión se fundamenta en este proceso:

Universidad de Huelva 2009



(Soler, 1988: 23)

2.3.1. La creación de la imagen electrónica televisiva

De la definición que hemos presentado de la televisión, se desprende que el principio fundamental de los actuales sistemas de televisión es que «una imagen puede convertirse en señal eléctrica y ser trasmitida y recepcionada a través de su recomposición en una pantalla con imagen visible» (Calvo, 1996: 154). Por tanto, la televisión, al igual que el cine, crea la «ilusión del movimiento» (Martínez Abadía, 1993: 26), al presentar ante el ojo una rápida sucesión de imágenes, siendo éste incapaz de apreciar el movimiento a gran velocidad de un punto brillante sobre la superficie de una pantalla.

El ojo humano tiene la propiedad, ya utilizada por el cine, de mantener en la retina durante décimas de segundo imágenes ya desaparecidas. La «persistencia retiniana» (Pardo, 1985: 22; Equipo Fénix, 1996: 15) permite de esta forma no sólo conseguir la sensación del movimiento de la imagen, sino, y más fundamentalmente, para transmitir cada una de las veinticinco imágenes que, cada segundo, aparecen sobre la pantalla del receptor. Por tanto, la persistencia en la retina es el tiempo que tarda el cerebro en eliminar la información suministrada. Existen, según Martínez Abadía (1993, 27), «unos límites dentro de los cuales el ojo aprecia este 'engaño', lo que se traduce en un parpadeo de la imagen percibida».

En suma, esta persistencia de la visión es el fundamento fisiológico que explica la existencia de la televisión. «Las imágenes, en este medio excepcional, están formadas por el desplazamiento zigzagueante, de izquierda a derecha y de arriba a abajo, de un punto que las conforma, lo mismo en la cámara que en el televisor». Se crea de esta forma, la «ilusión de estar viendo la sucesión de imágenes estáticas, convertidas en un movimiento real y continuo» (Equipo Fénix, 1996: 15), ya que la sensación de movimiento se consigue gracias a la presencia sobre la pantalla del televisor de puntos de colores e intensidades variables, formando líneas, imágenes y campos, cuya regeneración (presencia continua e ininterrumpida) se mantiene constante (pág. 16).

Para transformar una imagen en impulsos eléctricos, susceptibles de ser enviados a distancia, es necesario, por ello, descomponer la misma en una serie de puntos, a los que se les asigna de forma particular un impulso eléctrico diferente. En palabras de Pardo (1985: 22), «en el sistema receptor, cada uno de estos impulsos da lugar a su vez a un punto luminoso, puntos que van apareciendo en la pantalla uno tras otro a una velocidad tal, que la persistencia retiniana permite la sensación de estar recibien-

Universidad de Huelva 2009

do una imagen completa». En los actuales sistemas de televisión, cada imagen se compone de más de 300.000 puntos que posteriormente se recomponen en cuarenta milésimas de segundo para dar lugar en la pantalla a una nueva imagen.

Los primeros hallazgos en la descomposición de la imagen en puntos para su posterior envío a distancia se debieron a Nipkow que en 1884 –como hemos señalado anteriormente– patentó el disco giratorio con perforaciones situadas en espiral que daría lugar al sistema de televisión «mecánica». «El disco se hacía girar delante de la imagen a transmitir, y los impulsos de luz filtrados por las aberturas incidían en su parte posterior sobre una célula fotoeléctrica. La rotación del disco con las perforaciones originaba una descomposición de las imágenes en líneas de puntos, produciendo éstos una mayor o menor corriente eléctrica sobre la célula fotoeléctrica». (Pardo, 1985: 23) Esta señal, una vez transmitida, era utilizada en el receptor para iluminar gradualmente una lámpara de neón situada detrás de un disco igual al original y en rotación a la misma velocidad. Sobre una pantalla, situada detrás del disco, la lámpara reproducía los puntos luminosos de la imagen, reconstruyéndola, girando a diez revoluciones por segundo. Posteriormente a este invento, se desarrollaría el oscilógrafo de rayos catódicos, que mejoraría sensiblemente la calidad de la imagen y finalmente el tubo de rayos catódicos en 1875 que con su cañón electrónico, capaz de generar chorros de partículas diminutas –electrones– hizo posible que la fidelidad en la trasmisión de las imágenes a distancia aumentara de forma considerable.

Frente a la imagen cinematográfica o fotográfica, donde la imagen queda impresa en un soporte transparente, esto es, en una película de acetato, las imágenes televisivas o de vídeo «existen únicamente como imágenes generadas electrónicamente, siendo imposible verlas sobre la superficie uniforme de la cinta magnética donde están grabadas» (Equipo Fénix, 1996: 16).

En suma, la imagen electrónica puede definirse como «variaciones de luces y sombras que, con el fin de que pueda convertirse en señales eléctricas debe dividirse en un número muy elevado de puntos que van desde el negro hasta el blanco puro» (Calvo, 1996: 154). Dispuestos en líneas horizontales, levemente inclinadas (actualmente, 625 en Europa y 525 en Estados Unidos y Japón), crean la sensación del movimiento con una frecuencia de 25 cuadros por segundo (1/30 segundos en EEUU). Para reducir el molesto efecto parpadeo que la luz estroboscópica produce a frecuencias inferiores a 50 cuadros por segundo, se produce una doble exploración del cuadro, dividiéndose en dos campos que se forman e iluminan consecutivamente, de forma que la frecuencia de 25 cuadros por segundo, se convierte en 50 campos.

En los sistemas modernos de televisión, las líneas están muy próximas dando la sensación de una imagen completa.

(Pardo, 1985: 22)

Universidad de Huelva 2009

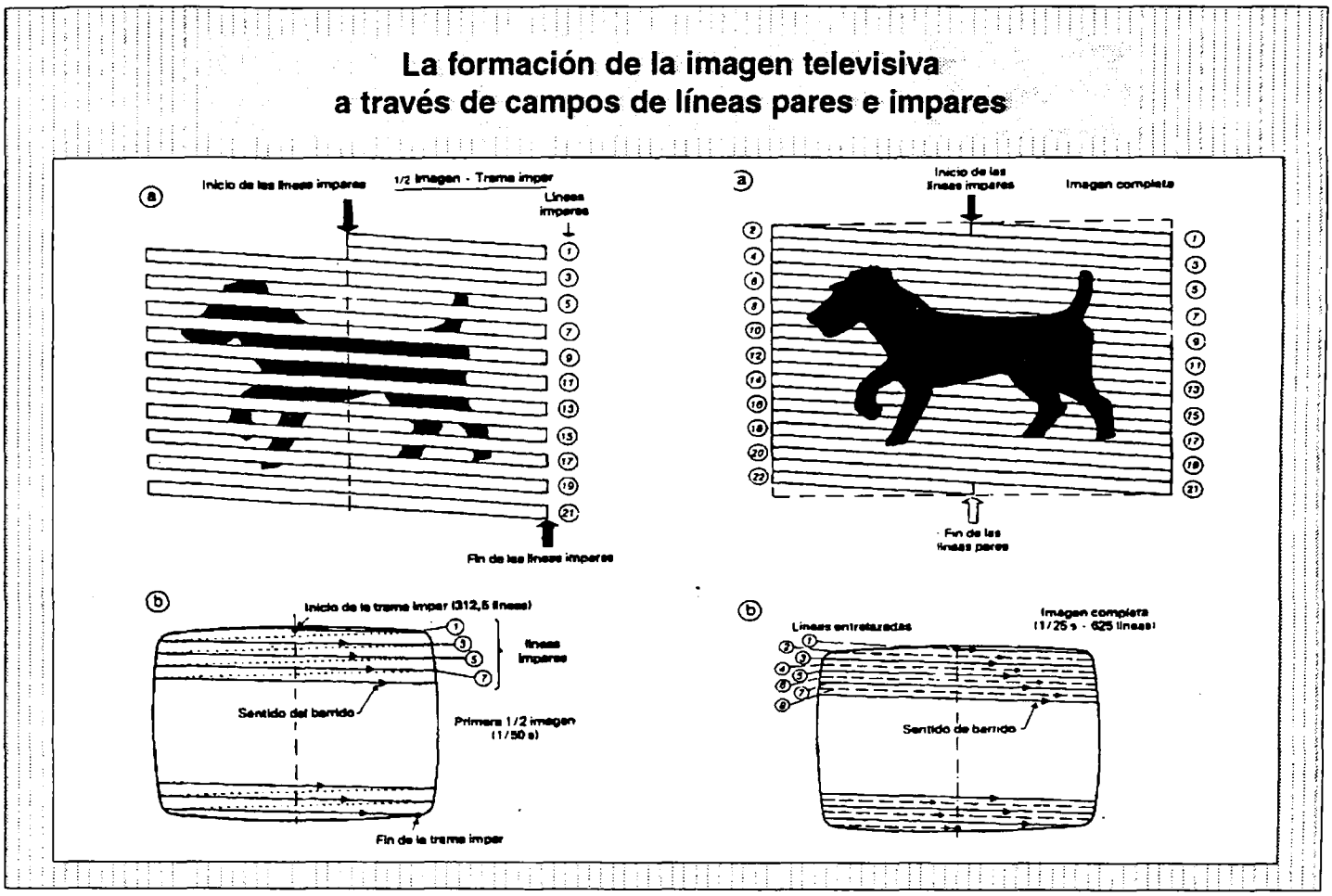


Gráfico de Agfa Gevaert, tomada de E. Fénix (1996: 21 y ss.).

Por su parte, la aparición del color en la imagen televisiva fue mucho más tardía y sólo comenzó a generalizarse a partir de la invención del sistema PAL en 1963. La transmisión de los colores en un sistema de televisión es posible gracias a sus propiedades de mezcla, esto es, porque a partir de los tres colores primarios –rojo, verde y azul– se obtienen toda la gama de tonalidades posibles. Para ello las cámaras han de descomponer la imagen, por medio de filtros y de espejos especiales, llamados «dicroicos» (Pardo, 1985: 32), en las tres tonalidades básicas, siendo separados después en los receptores a través de tres cañones de electrones, uno para cada color. De esta forma, contamos con las dos señales de color básicas en un sistema de televisión: la luminancia (imágenes en blanco y negro) y la cromancia (imágenes en color).

2.3.2. Los componentes técnicos de un equipo de televisión

Una vez que hemos reseñado brevemente los principios básicos de composición de la imagen televisiva, procedemos a bosquejar de una manera muy sucinta los elementos técnicos básicos que hacen posible la televisión. Se trata, por tanto, de simples

Universidad de Huelva 2009

referencias ya que no es objeto de este estudio la profundización en la vertiente tecnológica del medio.

2.3.2.1. El proceso de captación: las cámaras

Apunta Soler (1988: 23) que «la cámara de televisión constituye la unidad elemental básica de todo sistema de análisis de la videocomunicación». Sin embargo, a la hora de analizar los componentes básicos que configuran una telecámara, «asistimos en la actualidad –en palabras de Martínez Abadía (1993: 33)– a una verdadera revolución en el mundo de la imagen, provocada por el avance de la electrónica, la informática y las nuevas tecnologías digitales». Básicamente los elementos que componen una cámara son: el sistema óptico, el cuerpo electrónico o tubo de cámara y el sistema de visionado o monitor (Giacomantonio, 1985: 143 y ss.).

El sistema óptico, semejante al objetivo de una cámara fotográfica, está formado por una combinación de lentes de alta calidad que capta la escena que ha de ser analizada por el sistema, formando la imagen en la superficie fotosensible del tubo de cámara. Éste no difiere de los empleados en cine y fotografía, si bien ha ido desarrollando progresivamente una tecnología punta, basada en la miniaturización y la digitalización.

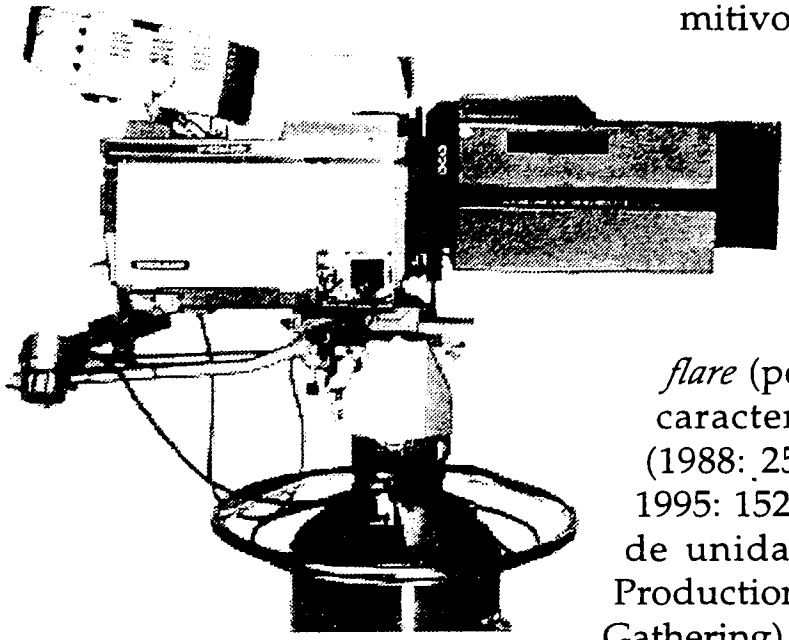
En el cuerpo electrónico tiene lugar el fenómeno –mágico para el profano, según Soler (1988: 23)– de grabación de las imágenes reales situadas frente al sistema óptico. Este tubo de cámara es un recinto sellado, en el que se ha practicado el vacío, alojando una superficie recubierta de un material que cambia sus características eléctricas al incidir sobre él la energía luminosa captada por el objetivo. Según Pardo (1985: 24), «la variación queda registrada mediante un fino haz de explorador de electrones, que recorre la imagen punto a punto, y es traducido después en señales eléctricas». Por tanto, cumplen la función de ser el órgano sensible que transforma los impulsos lumínicos en señales eléctricas, analizando también el color y su viveza y por ello portando la luminancia y la crominancia (Bethencourt, 1991: 39; Soler, 1988: 29).

Frente a la superficie sensible de la fotografía y el cine (la emulsión fotográfica), las cámaras de televisión emplean el mosaico fotosensible, llamado «target» que se compone de un mosaico de pequeñas losetas de material eléctricamente sensible a la luz. En el extremo opuesto, un cátodo (elemento que al ser calentado por medio de una corriente eléctrica emite electrones) genera y proyecta en dirección al «target» un rayo analizador de la imagen, que la lee e interpreta.

Los tubos de las cámaras han ido evolucionando a lo largo de su historia. Al principio fueron los *iconoscopios*, con una superficie fotosensible, llamada mosaico, y recubierta de cesio y plata. Luego, se desarrolló el *orticón*, basado en el principio de la fotoemisión; con posterioridad, se impusieron los tubos fotoconductores, que dieron lugar a la familia del *vidicón* (Giacomantonio, 1985: 143). En la actualidad, se han impuesto los sistemas digitales, que suprimen el tubo convencional, con los chips

Universidad de Huelva 2009

CCDs, que son ligeros, compactos, consumen menos energía, más inmunes a las vibraciones (Bethencourt, 1991: 32). Martínez Abadía (1993: 33-34) señala certeramente que «podría escribirse una historia de la tecnología televisiva, tomando como referencia la transformación desde el primitivo iconoscopio hasta las más modernas cámaras del tipo CCD». Señala este autor que las cámaras varían en función de su tamaño, su capacidad de arrastre fotoconductivo o persistencia, su poder resolutivo, su sensibilidad, respuesta al espectro, arrastre de haz, corriente de oscuridad, *flare* (pérdida de matices de la escena) y las características de transferencia. Para Soler (1988: 25 y ss.; y también Gallego y Alonso, 1995: 152), las cámaras pueden ser de estudio, de unidades móviles (EFP: Electronic Field Production), ultraligeras (ENG: Electronic News Gathering), las domésticas (Cámaras Video Home) y las de CCTV (Circuito Cerrado de Televisión).



(Soler, 1988: 25)

2.3.2.2. El proceso de recepción: los monitores

El proceso contrario de las cámaras, es decir, la conversión de la señal eléctrica en imagen tiene lugar en la pantalla de los receptores de televisión. La función de estos aparatos, según Martínez Abadía (1993: 69), es la de «recibir, detectar y transformar en imágenes visibles y sonidos audibles las señales captadas por la cámara de televisión y el micrófono. El televisor, de uso doméstico, recibe la señal procedente de la antena, mientras que el monitor, de uso profesional, se emplea en la visualización de las imágenes durante la producción y postproducción de programas». Por tanto, en la pantalla del monitor del sistema de reproducción se hace visible la imagen captada, «gracias a un sistema de síntesis de signo opuesto y funcionamiento simétrico al del análisis que se produce en el tubo de la cámara» (Soler, 1988: 32).

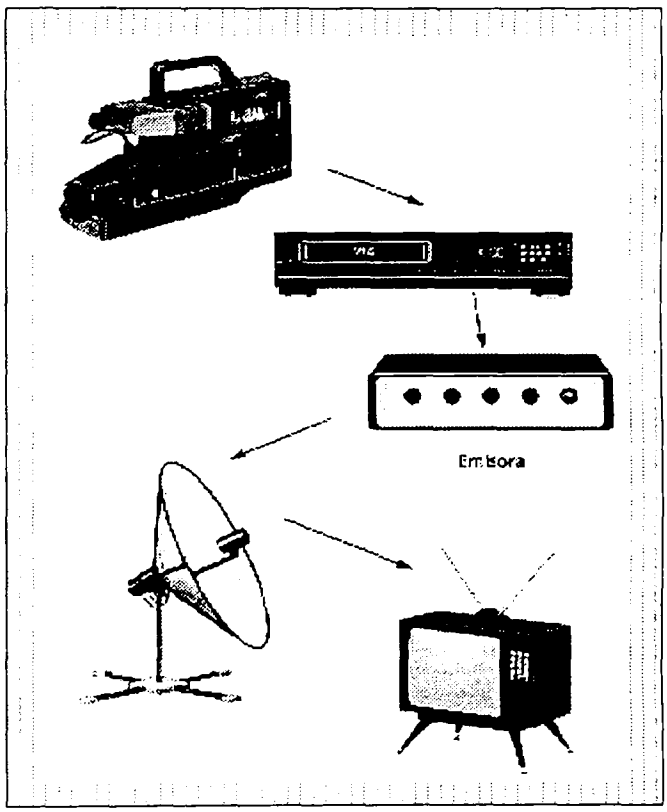
El tubo de reproducción es también un tubo de rayos catódicos, con dimensiones muy superiores al de la cámara, siendo sustituido el fotocátodo por una pantalla anódica de gránulos de fósforo blanco. El rayo catódico que se genera bombardea la pantalla de fósforo, iluminándose proporcionalmente en función de la intensidad del rayo.

El desarrollo de las nuevas tecnologías está permitiendo también espectaculares avances en relación a los monitores, no sólo en la calidad de recepción, sino en la aparición de pantallas planas que sustituirán a los voluminosos aparatos de hoy que han de incorporar necesariamente un amplio espacio para el tubo de imagen.

Universidad de Huelva 2009

Desde el punto de vista técnico, la recomposición de la imagen de televisión exige, según Soler (1988: 26), «una correspondencia muy precisa entre el instante en que comienza su lectura en la cámara y la exploración electrónica de cada línea en la pantalla», esto es, la sincronización entre la exploración y la reproducción de la imagen, por lo que es básico el generador de señales de sincronismo, que se une a la señal de imagen (vídeo luminancia y vídeo crominancia) y las de borrado de los movimientos de retroceso horizontal y vertical del haz de electrones sobre la pantalla del tubo receptor, conforman la señal compuesta de vídeo. Unida ésta a la señal del sonido, queda completo el conjunto de señales de recepción televisiva.

El conjunto de señales de imagen, sonido, impulsos de sincronismo y borrado emitidas por ondas electromagnéticas similares a las de la radio son captadas, en el sistema tradicional de emisión, por unas sencillas antenas dipolos que crean a su alrededor un campo magnético y eléctrico que recepcionará y generará una tensión eléctrica semejante a la de origen. Junto a este sistema electromagnético de emisión a través de las hondas hertzianas (Guibert, 1987: 47 y ss.), el cable y la transmisión vía satélite están transformando también los procedimientos de recepción de la imagen televisiva, ampliando las posibilidades de oferta y la calidad de ésta (Godoy, 1995).



(Equipo Fénix, 1996: 35)

El aparato de recepción propiamente se compone, en primer lugar, de un circuito sincronizador o selector de canales que se encarga de diferenciar las señales recibidas, discriminando una sola respecto a las demás, quedando ésta unificada y aislada. Posteriormente, la tarea siguiente del aparato es aumentar la señal recibida con un amplificador de frecuencia que depura aún más la señal, eliminando posibles interferencias no suprimidas en la fase anterior. A continuación, el detector, según Pardo (1985: 30-31), elimina la frecuencia portadora y respeta solamente la señal compuesta de vídeo, conectándose a cuatro circuitos, que separarán y manejarán su señal correspondiente: luminancia, decodificador de color, señal de sonido y separador de sincronismos de barrido.

2.3.3. La ideología de la tecnología

Una vez que hemos analizado someramente los principios básicos en los que se fundamenta la tecnología televisiva, quisiéramos reflexionar –antes de finalizar este

Universidad de Huelva 2009

epígrafe, e incluso dentro de este contexto técnico que hemos expuesto– sobre una faceta que consideramos crucial dentro de nuestro trabajo y que da sentido a la inclusión de este apartado dentro de un estudio sobre la competencia televisiva: el papel ideológico que la tecnología incorpora en el propio contexto social y la necesidad de conocer sus fundamentos –más prácticos que técnicos– para poder responder a sus desafíos (Zechetto, 1989). Apostilla sagazmente Postman, en su obra *Tecnópolis,* que «aquéllos que tienen el control sobre el manejo de una determinada tecnología acumulan poder e inevitablemente dan forma a una especie de conspiración contra quienes no tienen acceso al conocimiento especializado que la tecnología posibilita» (Postman, 1994: 20). Y continúa afirmando que «una nueva tecnología no añade ni quita nada. Lo cambia todo» (pág. 31), porque una «tecnología crea nuevas concepciones de lo real y, mientras lo hace, destruye las viejas» (pág. 24). Y en otro texto (Postman, 1991: 165) ratifica que «la conciencia pública todavía no ha asimilado el hecho de que la tecnología es ideología». En este sentido, también señala Mander (1981: 46) que «la mayor parte de los americanos, de izquierda, centro o derecha, dirán que la tecnología es neutral, que cualquier tecnología es meramente un instrumento benigno, una herramienta, y según cuales sean las manos en las que caiga, podrá ser utilizada de un modo u otro (...). Este alegato plantea que la televisión es meramente una ventana o un conducto a través del cual cualquier percepción, cualquier posición o realidad puede pasar».

Hay que tener presente, como señala Pérez Tornero (1994: 70), que la envergadura y el coste de la tecnología que había detrás de la televisión –y que de forma escueta hemos apuntado– la hizo difícil de gestionar a no ser a través del Estado –Europa– o de grandes empresas –Norteamérica–. Esto provocó que desde el inicio de la era televisiva, ésta se convirtiera en un medio centralizado muy ligado a los poderes sociales. Se convirtió en un «sistema radial de informaciones, de imágenes y sonidos, destinados a incrustarse en la vida cotidiana de la gente».

La televisión se convirtió así, desde sus inicios tecnológicos, en un recurso tecnológico caro, complejo y sofisticado, al que la población accedía como meros perceptores, sin conocer su tecnología, su lenguaje y su discurso y sólo percibiendo los mensajes del medio tal como los poseedores del mismo establecían su línea de sentido. Una tecnología centralizada desde el punto de vista ideológico, marcado por la inaccesibilidad y complejidad de la tecnología de partida y el desconocimiento analítico –como veremos– del lenguaje interpretativo del mismo y su específico discurso.

Hoy día, los avances de la técnica permiten superar –como veremos en el epígrafe dedicado al futuro de la televisión– el centralismo emisor televisivo. El registro y conservación doméstica de las imágenes, la televisión por cable y la televisión *satelital* y la ya próxima interactividad (Cebrián Herreros, 1995: 148 y ss.; Pérez Tornero, 1994: 71 y ss.) permitirían superar el movimiento centrífugo de la televisión, siempre que los ciudadanos hicieran suya esta tecnología, no tanto en su vertiente técnica, como social, conociendo sus fundamentos y convirtiéndose en protagonistas, no sólo en su vertiente de recepción, sino también en el de la emisión.

Universidad de Huelva 2009

Quisiéramos finalizar este epígrafe con una interesante reflexión de Neil Postman, en su texto *Divertirse hasta morir* (1991: 88 y ss), en el que nos diferencia la tecnología del medio. Para él, «una tecnología es a un medio lo que el cerebro es a la mente. Al igual que el cerebro, una tecnología es un aparato físico. Al igual que la mente, un medio es la utilización que se hace de un aparato físico. Una tecnología se convierte en un medio cuando emplea un código simbólico particular, cuando descubre su lugar en un ámbito social específico, cuando se insinúa en contextos económicos y políticos. En otras palabras, la tecnología es sólo una máquina. Un medio en el entorno social e intelectual que una máquina crea».

En esta línea, es necesario considerar el análisis tecnológico que hemos hecho del medio como un preámbulo que nos facilitará comprender el lenguaje y el discurso de este medio, sus fundamentos lingüísticos y semiológicos que nos aporten el significado y el valor social del medio.

2.4. El lenguaje audiovisual del medio: los fundamentos lingüísticos de la televisión

> *«En general, respecto a si la televisión posee lenguaje propio o no, existen diferentes posturas entre los investigadores que se acercan a analizarla. Y no son pocos los proclives a considerarla sin un lenguaje propio, reduciéndola a una mera transmisora de otros géneros, códigos, etc. Sobre este particular, pensamos que la televisión puede difundir géneros ya elaborados, ajenos incluso a este medio, pero que al pasar por la televisión, se ven forzados a una reestructuración y a una nueva adecuación sintáctica» (Cebrián de la Serna, 1989: 34).*

Al analizar la comunicación televisiva, es básico centrarse no sólo en la tecnología que aporta este medio de comunicación, sino también en el lenguaje que lo sustenta, entendiendo éste en el sentido más genérico de la palabra, como el conjunto de signos y códigos convencionales que permiten establecer una comunicación entre emisor y receptor. Señala Pérez Tornero (1994: 83) que «la televisión es un lenguaje específico producido por el encabalgamiento, la mixtura y la síntesis de diversos lenguajes. En consecuencia, si no se dispone de elementos para el análisis de dichos lenguajes, no podremos conocer los fundamentos del lenguaje de la televisión». Cebrián de la Serna (1992: 9) indica también que «la televisión posee un lenguaje propio, una sintaxis particular para estructurar los mensajes. Como cualquier otro medio, emplea una forma muy personal para narrar los hechos y las informaciones, una singular manera de contar y difundir la realidad que representa».

Universidad de Huelva 2009

En cambio, no todos los autores están de acuerdo en considerar la existencia de un lenguaje propio de la televisión. Así González Requena (1988: 22) afirma que «durante mucho tiempo, la investigación semiótica ha tratado de establecer la existencia de un lenguaje específico de la televisión, homologable al lenguaje verbal, esforzándose para ello en definir las características de los signos y los códigos específicos de este lenguaje. Se pretendía, así, encontrar en la televisión estructuras de signos equivalentes –y por tanto homologables– a la lengua, que pudieran justificar la especificidad códica y sígnica del lenguaje televisivo».

Según Martinet (1975: 222), es «un error llamar lenguaje a todos los medios o sistemas de comunicación». En un sentido estricto, sólo en el lenguaje verbal es posible aislar signos preexistentes a su articulación discursiva. En todo caso, la televisión es un medio de comunicación que trabaja, según González Requena (1988: 23), «con lenguajes múltiples y que moviliza, en sus bien diversos mensajes, multitud de códigos preexistentes».

En este sentido, defendemos en este trabajo que la televisión es partícipe con otros medios del lenguaje genérico de los medios audiovisuales, compartiendo una serie de códigos audiovisuales comunes que lo diferencian de la escritura y otras formas de comunicación.

Vilches (1988: 189) hace referencia al «lenguaje de la imagen» analizado por la semiótica como marco global para entender posteriormente «el lenguaje del cómic, el lenguaje del cine, el lenguaje de la televisión, de la fotografía, etc. Sólo que el problema viene más tarde, cuando se debe definir, o bien el lenguaje de cada uno de estos medios de expresión –muchas veces mixtos–, o bien el significado del término 'lenguaje de la imagen'».

Parece haber unanimidad entre la crítica especializada al considerar que cada medio aporta su especificidad en su sistema comunicativo. Así Bazalgette (1991) apunta que «cada medio tiene hasta cierto punto su propio lenguaje, su propia forma de decir las cosas, que nosotros aprendemos y podemos utilizar incluso por nuestra propia cuenta».

En esta línea, Cebrián de la Serna (1989: 29) añade que «la televisión nació con la idea de abarcar un campo nuevo en la comunicación humana, de transmitir imágenes y sonidos a distancia. En un principio, para realizar la emisión de estos mensajes, fue necesario utilizar códigos y géneros conocidos para el telespectador (obras de teatro, films...); más tarde, la televisión ha podido elaborar un *lenguaje propio* –el subrayado es nuestro– y ofrecer nuevas versiones de los géneros ya clásicos».

Ahora bien, no todos los autores coinciden en considerar la especificidad del medio televisivo como un lenguaje propio, ya que éste comparte con el audiovisual la mayoría de sus signos y códigos básicos. De esta forma, la especificidad del medio televisivo, dentro de las coordenadas del lenguaje audiovisual, se concreta en discurso propio, que singulariza su comunicación.

Universidad de Huelva 2009

2.4.1. El lenguaje audiovisual de la imagen

Pierre Babin (1983: 32) define el lenguaje audiovisual como «una forma particular de comunicación, regida por reglas originales que resultan de la utilización simultánea y combinada de documentos sonoros y visuales variados». Por ello, lo «audiovisual no es la imagen, ni la gramática de la imagen, ni la composición ordenada de secuencias de imágenes, aunque haya que tener presentes estos principios particulares. Lo audiovisual es una 'mezcla'», en la que se entrecruzan leyes internas de composición de la imagen y el sonido.

Como es lógico en un trabajo de este tipo, no podemos analizar, ni siquiera someramente, las diferentes concepciones del lenguaje audiovisual y los elementos que lo componen, dado que esta tarea, con un mínimo rigor, exige una laboriosa reflexión y un estudio más o menos profundo. Remitimos para ello a obras como *La enseñanza audiovisual*, de Giacomantonio (1985); *El poder de la imagen*, de Font (1985); *Vida y muerte de la imagen*, de Debray (1992); *La imagen*, de Aumont (1992); *Pensar la imagen*, de Zunzunegui (1995); *Imagotopías*, del Grupo Imago (Becerra y otros, 1993); *La mirada cercana*, de Zunzunegui (1996); *Lectura de imágenes*, de Vilches (1992); *Semiología de la imagen*, de Martin (1987); *La imagen*, de Aparici, Valdivia y García (1988), entre otros muchos. Especialmente significativo nos parece el trabajo realizado en la Universidad de Granada para el análisis del código visual por el profesor J.A. Ortega que analiza la percepción visual y su vinculación con el desarrollo de la inteligencia (Ortega y Fernández, 1996).

Nos centraremos por ello en aquellos aspectos de la gramática audiovisual que caracterizan a la televisión frente a los otros medios, así como aquellos otros elementos y códigos visuales que tienen en el medio televisivo un uso específico.

2.4.1.1. Comunicación audiovisual y comunicación impresa

Si bien no podemos establecer una incompatibilidad entre ambas, sí hay que reconocer diferencias radicales provocadas por los elementos constitutivos de la expresión de ambas; escritura, imágenes, sonidos. Señala Cebrián Herreros (1995: 88) que mientras «la información impresa se basa en la palabra escrita y en imágenes fijas registradas en soporte espacial, la información audiovisual se basa en imágenes y sonidos que se presentan en un tiempo fugaz, combinado con un espacio peculiar». Para este catedrático de Comunicación Audiovisual (1995: 90 y ss.), la caracterización ontológica de la comunicación/información audiovisual frente a la escrita se basa esencialmente en los siguientes principios:

- *Grado de iconicidad de las imágenes y sonidos*, dado que las imágenes audiovisuales incorporan un alto grado de realismo, remitiendo a referentes naturales y no a los símbolos convencionales de otros símbolos, como hace la información escrita. Por

Universidad de Huelva 2009

ello, la comunicación audiovisual capta las apariencias de la realidad, reconociéndose ésta a través de su universo mediático.

• *Grado de concreción y universalización de la comunicación audiovisual,* ya que este lenguaje integra y combina lo abstracto del lenguaje natural humano con lo concreto de las imágenes y sonidos, con lo cual, como afirma Cebrián Herreros (1995: 91), «la oposición entre lo icónico y lo abstracto, lo perceptivo y lo conceptual, se modifica por un sistema de interrelaciones que complementa, contrasta, o fija unos componentes con otros».

• *La exuberante riqueza de detalles,* ya que en la información audiovisual es imposible decodificar todos los datos de la realidad mostrada. Se ofrece una información de impacto, de impresión sensorial, sin dejar tiempo al análisis racional de la información, esto es, apenas deja espacio para una decodificación clara y consciente de lo sustancial. Este aspecto cobra especial interés en nuestro trabajo que pretende precisamente diseñar un Programa Didáctico para desarrollar las capacidades de los alumnos de Educación Secundaria para adquirir «competencia televisiva», esto es, la facultad de analizar los mensajes del medio, superando la lectura superficial a la que éste invita. De hecho, Cebrián Herreros (1995: 92) señala que «las experiencias y resultados de las investigaciones efectuadas en torno a la descodificación que los espectadores hacen de la información televisiva, reafirman la idea de lo mal conductor que es el sistema audiovisual».

• *Tendencia a la espectacularidad.* El lenguaje audiovisual, frente al escrito, fomenta la presentación de una realidad viva y llamativa, seleccionando aquellos fragmentos del transcurrir diario que reflejan más dramatismo, que apuntan a lo extraordinario, e incluso al sensacionalismo.

• *Inclinación hacia la emotividad y la irracionalidad.* Señala Font (1985: 7) que «por las especiales características del signo icónico, la imagen se dirige más a la efectividad de los receptores que a la razón; invoca un pensamiento mágico antes que un pensamiento lógico». La apelación emotiva es un recurso televisivo, según Orozco (1996: 34), resultante de la combinación de sus posibilidades técnicas de inmediatez, de provisión de imágenes y de énfasis discursivo, «que permiten a la televisión hacer asociaciones audiovisuales que no obedecen a una lógica tradicional de la narración oral o escrita, sino que conllevan otro tipo de patrones de acuerdo a lo que algunos teóricos de la comunicación denominarían 'racionalidad electrónica' (Mattelart, 1989)».

• *El grado de testimonialidad,* ya que a la imagen, frente a la palabra, se le da una fuerte credibilidad para autentificar, corroborar y comprobar los hechos.

Una vez diferenciado a grandes rasgos el lenguaje impreso del lenguaje del audiovisual, que en palabras del antropólogo Babin –en su interesante texto *Nuevos modos de comprender. La generación de lo audiovisual y del ordenador* (1983: 12)– «está provocando el nacimiento de una nueva manera de ser y de pensar, una manera distinta de estar en la sociedad», corresponde diferenciar dentro de esta nueva cultura, empujada por el «duende electrónico», las características básicas que la definen y los diferentes medios que la sustentan.

El problema que se plantea el «hombre audiovisual» no es esencialmente distinto del que tenía que abordar el hombre de la cultura escrita o el de la tradición oral

Universidad de Huelva 2009

(Babin y Kouloumdjian, 1983: 53). No obstante han cambiado las formas de percibir la realidad. La mezcla de imágenes y sonidos, la popularidad, la presencialidad, la dramatización, los golpes de «flash» y la concatenación por razón de ser, corresponde a una nueva manera de interpretar el mundo que define a la nueva generación. Así la percepción audiovisual es pluridimensional, porque imagen y sonido se funden en una síntesis interpretativa, al tiempo que movimiento y color se concatenan, provocando, como señalan estos autores (pág. 61), que «recubra menos, pero que enganche más al espectador».

Decir finalmente que aunque, con frecuencia, la televisión (y los medios audiovisuales en general) se suelen presentar como las antípodas del libro y la comunicación impresa, acudiendo a los principios de «la emotividad frente a la racionalidad, confusión frente al análisis, primitivismo frente a elaboración, intuición frente a la lógica...» (Pérez Tornero, 1994: 89), éste no es más que un mal planteamiento, ya que «la televisión ni es sólo imagen –sino palabra e incluso texto– y la imagen no puede ser entendida tal y como nos es descrita desde un pensamiento largamente influido por el prejuicio logocéntrico».

2.4.1.2. Lenguaje audiovisual: cine y televisión

Dentro del contexto del lenguaje audiovisual, apunta Soler (1988: 104 y ss.) que la televisión es una «forma de escritura por imágenes, pero no es la única. ¿Mas dónde empieza lo específicamente televisivo a nivel de lenguaje?, ¿dónde acaba lo que tradicionalmente se ha llamado lenguaje cinematográfico y empieza el lenguaje televisivo? Los silencios, los espacios muertos, la introspección, ¿es cine?, ¿es televisión?».

La televisión es un fenómeno complejo de comunicación de nuestros días, pero hereda del cinematógrafo toda la tradición de este arte audiovisual nacido ahora hace un siglo. Soler (1988: 104) señala que hereda de éste «su madurez caligráfica, su función artística, su carácter de vehículo de conocimiento. El cine es su hermano mayor y a la vez su mejor amigo y su más enconado rival. De él toma unas formas de expresión muy determinadas, pero que al hacerlas suyas, modifica, transforma y matiza, gracias sobre todo, a la distinta naturaleza tecnológica de sus procesos de producción y de difusión/exhibición». Para Calvo (1996: 159), «el 'lenguaje televisivo' presenta pocas diferencias respecto al cine (planificación, angulación...), a no ser por el contenido tan variado que puedan tener las grabaciones que también requieren una fase de montaje para su visionado posterior».

Cine y televisión comparten, por tanto, un tronco común, aunque la distinta tecnología y su diferente función social definen distintos códigos de representación. Para Christian Metz (citado por Calvo, 1996; 153), el cine y la televisión «son dos versiones, tecnológica y socialmente diferentes, de un mismo lenguaje. Las diferencias que los separan afectan a los medios y a la programación, y son de naturaleza tecnológica, económica, socio-política y psicoperceptiva».

Universidad de Huelva 2009

La presencialidad del «directo» televisivo, lo que llama acertadamente Giacomantonio (1985: 156-157) el «aquí y ahora», es lo que establece la especificidad de la gramática televisiva respecto a la cinematográfica (si es que realmente se puede, como ya hemos indicado, hablar de gramáticas distintas), porque, como afirma este mismo autor (pág. 157) –y defendemos nosotros en nuestro trabajo–, «el lenguaje cinematográfico y el televisivo son dos aspectos técnicos de un mismo lenguaje audiovisual». En este sentido afirma también Calvo (1996: 159) que «el directo es un film montado cuya ausencia de cortes temporales permite crear la ficción en el espectador de que asiste, sin mediaciones, a lo que pasa». El semiólogo francés Christian Metz (1973: 286) afirmaba ya hace casi tres décadas que «el cine y la televisión en el fondo no son sino dos lenguajes vecinos, pero que llevan la vecindad mucho más lejos de lo que la llevan normalmente los lenguajes entre sí (...). Por tanto, se puede tratar a ambos como si formasen un lenguaje único».

En todo caso, y dada la búsqueda de la singularidad del medio televisivo que pretendemos, incidiremos ahora en aquellos aspectos del lenguaje audiovisual que caracterizan al medio televisivo.

El directo, el «aquí y ahora» origina una forma de lenguaje que, de entrada, rehuye, según Soler (1988: 105), la narrativa sincopada propia del relato fílmico. El tiempo real de la televisión remite también a un tiempo único que en el cine es inexistente. La televisión es «estilística y retóricamente más sobria. No podemos contar más que con unos pocos puntos de vista, tanto como cámaras, y con un solo espacio, el de la acción». La televisión además, frente al cine, presenta los hechos en el momento en que se producen, acentuando las limitaciones icónicas y hasta una cierta pobreza y monotonía que en el cine se diluyen por la selección cuidadosa de los momentos cruciales o clímax.

La diferencia radical entre ambos se basa esencialmente en los sistemas de grabación-reproducción-difusión de sus contenidos. En el cine se trata de un proceso basado en técnicas fotoquímicas, mientras que en vídeo es electrónica. Este hecho diferencial, en cambio, actúa más que sobre la naturaleza del lenguaje, sobre los campos de actuación y utilización social de ambos medios. Así apunta Soler (1988: 87) que «el cine se consume en un acto colectivo (asistencia al espectáculo cinematográfico, el mito de la pantalla grande); la televisión se contempla en ámbitos reducidos: el hogar, una clase, una reunión. El cine es fábrica de sueños, paraíso de la imaginación, reducto de historias fantásticas. En cambio, gracias a la técnica electrónica, la televisión representa una verdadera revolución, merced a sus dos características particulares: instantaneidad e inmediatez».

Para Cazeneuve (1977), en su famoso texto del *Homo telespectator*, la televisión es distinta al cine porque «nos descentra, manteniéndonos en nuestro interior, no sólo en el sentido físico y espacial, sino además por lo que lleva en sí de familiaridad natural. El espectáculo de la sala oscura corta en seco el cordón umbilical con nuestro universo existencial. Al contrario: el de la pequeña pantalla mantiene la participación, pero al mismo tiempo consigue que despeguemos. Deja que con nuestra perso-

Universidad de Huelva 2009

nalidad y nuestros contactos habituales aterricemos en el planeta de lo 'espectacular'. Más exactamente, nos convertimos en espectadores sin dejar de ser lo que somos».

En suma, frente al medio cinematográfico, la televisión presenta ciertas singularidades, pero participa, como lenguaje, plenamente de sus bases sintácticas, de sus códigos de representación, de su semiótica. El lenguaje audiovisual es el marco en que se desarrollan ambos medios.

En el siguiente apartado destacaremos someramente aquellos elementos que configuran el lenguaje audiovisual de la televisión. Pero antes quisiéramos destacar también algunos aspectos que diferencian el medio televisivo del medio vídeo.

Cabero (1989: 120) señala que los antecedentes del vídeo, desde un punto expresivo, se encuentran en el cine y la televisión. Y añade: «los tres son medios audiovisuales cinéticos y comparten entre sí una serie de elementos simbólicos: sonidos, imágenes, movimiento, color, tratamiento del plano, etc.; pero sus respectivas técnicas de obtención, tratamiento y difusión de los mensajes marcarán entre ellos tanto en la disponibilidad de sistemas simbólicos, como en los usos comunicativos que de ellos realicemos, por tanto, diferentes formas de codificar la realidad». En un trabajo anterior señalaba ya este autor (Cabero, 1984) que las diferencias entre los tres medios son de tipo físico, económico y técnico, incidiendo en el diferente soporte utilizado para transmitir el mensaje: «en el cine es fotoquímico; en la televisión, electrónico; y en el vídeo, electromagnético» (Cabero, 1989: 122).

Aunque el medio vídeo es relativamente similar al de la televisión, podemos encontrar una serie de diferencias claras que los singularizan. En primer lugar, si bien ambos pertenecen a un modelo unidireccional de comunicación, la televisión pertenece al grupo de los «mass-media», mientras que el vídeo es más un «self media» (Cabero, 1994: 167), lo que supone que tienden a diferenciar cuantitativa y cualitativamente a los receptores. «Mientras que la televisión va dirigida a grandes grupos y por tanto heterogéneos, el vídeo va destinado a grupos más reducidos y homogéneos. Con el primero el usuario es exclusivamente receptor y con el segundo puede convertirse en emisor de mensajes, lo que facilitará usos diferenciados en el contexto educativo» (pág. 167).

La televisión, a su vez, cuenta con un horario fijo de visionado, siendo emitida simultáneamente a gran distancia, sin repetición preestablecida, con una estructura lineal de la programación adaptada a un «telespectador medio», no permitiendo la participación de los receptores. Frente a estas características básicas de la televisión, el vídeo es «repetible y revisable, tiende a la heterogeneidad y sus mensajes se encuentran focalizados hacia grupos definidos, disponibles en el momento requerido y facilita la intervención sobre el mensaje propiciando la participación de los receptores» (Cabero, 1994: 168).

Universidad de Huelva 2009

Características del control de la televisión

Características:	Implicaciones en el aprendizaje:
• Horario fijo. • Escasez de tiempo. • Efímero. • No revisable. • Continuo. • Holístico. • Pensado para un telespectador medio. • Rico en significado.	• Tiempo fijo para el visionado. • Respuesta limitada al material. • No repetible. • (Excepto por la memoria). • Pensado sobre la marcha. • Dificultades para la reflexión, análisis, reestructuración y relaciones con otros materiales. • No posible establecer diferencias individuales en el lugar. • Interpretable en diferentes caminos y diferentes niveles, pero sólo un rango permisible de interpretación es a la vez disponible para un solo estudiante.

Bates (1984: 213), recogido por Cabero (1989: 123)

Televisión y vídeo

Emisión televisiva:	Vídeo:
• No permite la expresión por el alumno. • Exige expresión verbal sencilla, clara, de rápida captación. • Estructura lineal y gradualmente progresiva. • No permite concentrarse en un punto. • Obstaculiza la participación.	• Permite recibir y elaborar mensajes. • Admite mayor complejidad y riqueza expresiva y aún experimental. • Mayor capacidad para una organización y estructura compleja. • Permite concentración de pensamiento. • Favorece la participación.

Cabero (1989: 124), basado en Cebrián Herreros (1987: 63-64)

En todo caso, televisión y vídeo son dos medios estrechamente vinculados. Como señala Cabero (1989: 107), «desde sus comienzos, el vídeo ha estado asociado a la televisión, bien como instrumento de grabación, almacenaje o reproducción de las emisiones realizadas por estas instituciones; o bien como medio que necesitaba del receptor televisivo, para que pudiesen observarse sus mensajes». El vídeo viene de esta forma a «enriquecer y liberar las posibilidades sintácticas de la televisión, limitadas inicialmente a unos espacios, planos, ángulos, etc.». Cumple, por ello, «funciones para el registro permanente de los programas televisivos, ampliando las funciones

Universidad de Huelva 2009

que éstos últimos pueden desempeñar en el terreno educativo, propiciando estrategias didácticas específicas de utilización (Cabero, 1994: 168-169). En suma, en nuestro trabajo, el vídeo será un complemento básico de la televisión y será el soporte que emplearemos a lo largo de todo el Programa Didáctico que presentamos para analizar el lenguaje de la televisión.

2.4.2. Los elementos básicos del lenguaje audiovisual televisivo

Como señala Giacomantonio (1985: 41), «la praxis de la decodificación consciente del mensaje audiovisual puede partir del conocimiento y de la práctica de su codificación». Por ello descubrir los elementos básicos del lenguaje audiovisual en su especificidad televisiva es una dimensión crucial para desarrollar la capacidad de interpretación del medio como telespectadores activos y críticos.

El nacimiento de la televisión marca un viraje radical en la historia de las comunicaciones. Como señala este crítico (Giacomantonio, 1985: 136-137), «la televisión es, por definición, el medio técnico de la realidad 'aquí y ahora'»; en síntesis, genera un «modelo televisual» en el que se particularizan las características básicas del lenguaje audiovisual de la imagen, y especialmente de las bases sintácticas, de los códigos de representación y de la semiótica de la modalidad cinematográfica.

Muñoz (1993: 61) apunta que «no nace con un nuevo lenguaje bajo el brazo. La televisión lo que paulatinamente aporta es una peculiar forma de expresión teleaudiovisual (o televisual) que viene dada por la conjunción de los ingredientes sígnicos que se vehiculan a través de ella». Para Lazar (1985: 153), se apropia del lenguaje de la imagen, creando «sus propias reglas, sus ritmos y su tiempo propio», crea un nuevo espacio, una «nueva realidad», que hay que analizar, dentro del contexto de la comunicación televisiva. Esbozamos por ello ahora, muy superficialmente, algunos de los elementos básicos.

2.4.2.1. El plano

Entendido como el contenido icónico de una toma –esto es, el alcance y extensión de su campo visual–, es la unidad básica de la televisión, al igual que en el cine. Siguiendo de cerca en este epígrafe las aportaciones de Soler (1988: 105 y ss.), hemos de indicar que en televisión se hacen muy frecuentemente tomas más largas –especialmente el plano-secuencia– frente los cortos planos cinematográficos, ya que la duración de las cintas de vídeos y su economía frente a las costosas cintas fílmicas, permiten grabar escenas sin interrupción y, en todo caso, alternando diferentes cámaras de vídeo, registrándose imágenes y sonidos al unísono. Pero el plano además, como unidad básica y como elemento lingüístico dentro del lenguaje audiovisual, en

Universidad de Huelva 2009

su especificidad en el medio televisivo, refleja también el tamaño del campo visual, del encuadre, adquiriendo valores específicos que lo singularizan (Equipo Fénix, 1996: 47).

Soler (1988: 107) apunta que, desde el punto de vista de la cantidad de su contenido, debemos hablar del tamaño de su encuadre o valor del plano. Desde el punto de vista cualitativo, nos referimos al tipo de encuadre y composición. Desde su dinámica interna, al movimiento dentro del cuadro.

Los límites de la pantalla televisiva, muy diferentes en calidad y tamaño al formato cinematográfico, son uno de los básicos y primeros condicionantes del lenguaje audiovisual de este medio. El cuadro, la parte de la realidad que la cámara capta en cada momento, constituye el encuadre que delimita lo que ve o no ve el espectador (Zechetto, 1986: 10 y ss.). Las dimensiones del receptor televisivo, como rectángulo cuya base es 1,33 veces su altura (aunque en la actualidad se están introduciendo ya en los hogares los de formato panorámico, próximos al formato cine), condiciona el «tamaño» de realidad y el tipo de contenido que «cabe» en el mismo.

Así en la amplia escala de planos tradicionalmente analizada al estudiar el lenguaje de la imagen (plano detalle, primer plano, plano medio, plano americano, plano general, plano de conjunto) (Aparici, Valdivia y García, 1988: 120 y ss.; Aguilar, 1996: 131 y ss.; Giacomantonio, 1985: 45 y ss.), la televisión realiza un uso original de los mismos, enfatizando el uso de unos frente a otros, realzando de forma específica algunos de ellos, etc.

En este sentido, este medio, dada la miniaturización de la pantalla respecto a la del cine, utiliza con más frecuencia el plano detalle, como indica Soler (1988: 107), con valor de «plano de choque, destinado a llamar la atención del espectador sobre un detalle que juega un papel importante en la acción y que de otro modo pasaría fácilmente inadvertido». Pero más usual y trascendente en la especificidad del lenguaje audiovisual de la televisión es el uso del gran primer plano que abarca el rostro humano desde la frente a la barbilla, realzando gestos e incidiendo en la psicología y la interioridad del sujeto, esto es, en la intensidad de los sentimientos. Este tipo de plano es usual cuando en la televisión el movimiento da paso a la vida íntima de los sujetos, necesitando realzar de forma enfática su interioridad.

También, en la modalidad televisiva, el primer plano es de uso muy frecuente, teniendo la particularidad de que en virtud de la dimensión normalizada de los monitores, el rostro humano aparece en este plano (que va desde la altura de los hombros hasta la cabeza) a un tamaño equivalente al «real», esto es, al espectador que lo contempla (Muñoz, 1993: 62). Apunta Soler (1988: 108) que «esto produce el curioso fenómeno de la identificación entre el espectador y el actor que subconscientemente aparece a los ojos del primero como mucho más próximo, reconocible y, en definitiva, más creíble. Mientras que en los planos generales reducen el tamaño de la realidad y con ello la 'alejan', en los primeros planos la distancia que media entre lo real y la representación de lo real se acorta. El primer plano de un rostro (ya sea de un actor, de un presentador o de un entrevistado) es una llamada al sentimiento del

Universidad de Huelva 2009

espectador, mientras que en el extremo opuesto, los planos generales lo son a la 'razón'».

En cuanto a los planos medios, la televisión también hace un uso habitual de éstos, dada la frecuencia de la temática interaccional dentro de su programación. La pérdida de la comunicación emotiva y expresiva de los planos cortos da permite una mayor presencia del cuerpo humano (manos, pecho, vestimenta, etc.) y especialmente a la concurrencia conjunta de varias personas en interrelación, dando entrada, de una forma muy superficial, pero ya significativa, al escenario. En este sentido, el plano americano abre la posibilidad de descripciones externas más intensas, sin contrarrestar aún en demasía la expresividad corporal de los actores.

Finalmente los planos generales, frente al cine, dan poca información de los personajes y especialmente se destinan a decorados y ambientes. Son, por tanto, descriptivos de los escenarios y los personajes pierden toda relevancia, dado que, con el tamaño de la pantalla y la calidad actual de la imagen, son difícilmente perceptibles si no es a través de la vestimenta u otros distintivos.

Encuadres de la cámara. Los planos

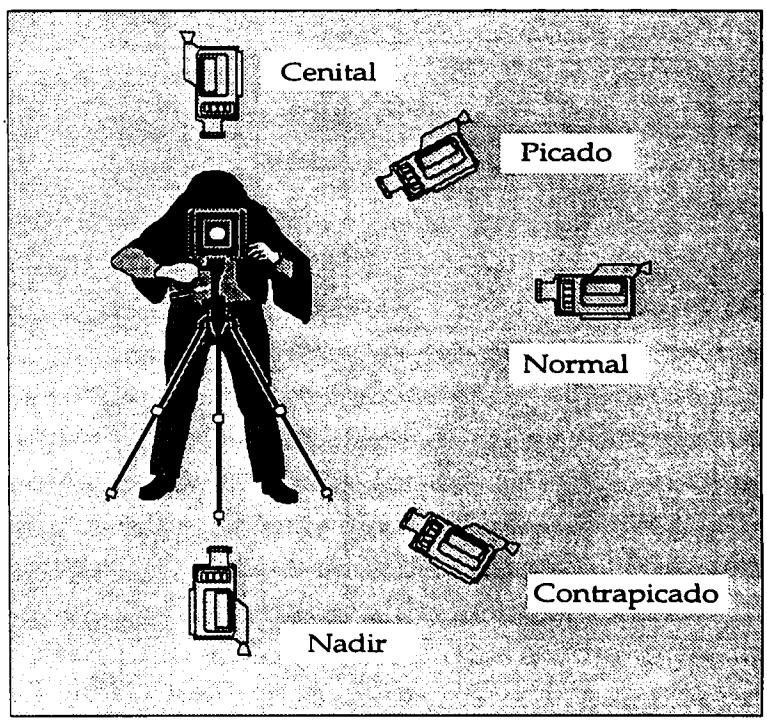
(Equipo Fénix, 1996: 49-51)

Universidad de Huelva 2009

2.4.2.2. Posiciones, movimientos y ejes de acción

La especificidad del lenguaje audiovisual de la tele frente a otros medios se sitúa, por tanto, en el uso original que hace de los códigos que son comunes a los medios que emplea la imagen, y más concretamente la imagen en movimiento. Por ello, junto al breve análisis de los planos, hay que tener presente también las diferentes posiciones que adopta la cámara y sus movimientos, y especialmente el tratamiento que este lenguaje realiza del eje que da sentido a la acción, enmarcándola en una globalidad y en un todo con sentido.

Las posiciones de la cámara televisiva frente al sujeto adoptan diferentes colocaciones (Aguilar, 1996; 138; Equipo Fénix, 1996: 53), siendo la más frecuente y neutra la frontal, que en el medio televisivo adquiere una notable importancia, ya que denota comunicación directa y «personalizada» entre el locutor y el telespectador. Cada espectador piensa que es a él a quien se dirige el discurso. Apunta Soler (1988: 110) que en los programas de ficción «no tiene este valor, sino más bien el inverso, que nos permite, como espectadores, 'entrar' abiertamente en los pensamientos, en los sentimientos del actor, Pero, en ambos casos, es bien notoria la direccionalidad inequívoca, directa, espectador-intérprete y viceversa, sin intermediario alguno». Los planos a tres cuartos (45° de la cámara respecto a la mirada frontal del personaje) tienen también una fuerte presencia en esta modalidad audiovisual, para incidir en el carácter esencialmente dialógico de lo televisivo; el diálogo, como eje clave del medio, favorece esta posición de cámara que ayuda a modelar el rostro y facilita la fiel representación de su fisonomía, dándole una cierta profundidad que el plano frontal impide. Otros planos que tienen un menor uso, pero que se emplean con fines expresivos concretos dentro del mensaje televisivo son de espalda, de perfil, etc.



En cuanto a la altura del objetivo de la cámara, lo normal en televisión es situar éste a la altura de los ojos del personaje, dando esa sensación de presencialidad directa y de dirección personal al espectador, pero también, y dentro de la expresividad que necesita este lenguaje para captar la atención permanente de los espectadores, es frecuente encontrarnos planos que utilizan contrapicados (tomas desde una posición inferior para realzar las figuras) o desde una posición superior (picado) para minimizarlo (Zechetto, 1986: 12 y ss.). Estos juegos de cámara de picado y

Universidad de Huelva 2009

contrapicado suponen la desnivelación de la cámara, rompiendo el punto de visión horizontal del hombre. La inclinación de la cámara en diagonal da lugar a un plano sesgado que crea una cierta incertidumbre y al tiempo espectacularidad. En la actualidad, ciertos programas televisivos han hecho profundas innovaciones jugando con la cámara en sus movimientos, posiciones, nivelación y planos permitiendo el visionado de escenas muy expresivas.

Finalmente, como apunta Soler (1988: 111), la cámara es un objeto móvil en el espacio y frente a la imagen fija fotográfica que capta exclusivamente un instante, ésta permite desplazarse con facilidad abarcando la temporalidad lineal y desarrollando unas variadas posibilidades expresivas. La panorámica horizontal nos permite obtener una visión del espacio a lo largo de los 360° de la circunferencia, partiendo y llegando al mismo punto del escenario y permitiendo una captación de éste mucho más amplia que la toma fija. En este sentido, el tamaño del encuadre televisivo, tan reducido frente al cine, hace necesario acudir con frecuencia a este tipo de barridos para poder ofrecer una imagen de «realidad representada». La panorámica vertical, mucho menos frecuente, incide en la realidad desde el eje contrario, dando la visión de abajo a arriba o viceversa. Pero la cámara también puede combinar ambos movimientos, tanto verticales como horizontales, dado así lugar a las llamadas panorámicas diagonales.

El movimiento de la cámara no sólo se produce sobre su eje, como hemos visto, sino que también, al igual que en el cine, puede desplazarse físicamente, avanzando o retrocediendo o siguiendo una acción en movimiento, a través del «travelling», que acentúa especialmente la sensación de profundidad y potencia una tercera dimensión del plano. Ya realizado sobre el propio hombro del operador, o sobre raíles, el «travelling» ofrece un constante dinamismo al mensaje televisivo, modificando las distancias en cámara, sujeto y fondo. Actualmente se han desarrollado cámaras que permiten los más inverosímiles desplazamientos sin restar la suavidad de los movimientos.

Todos estas posiciones de cámara, ángulos, movimientos físicos y ópticos se han de enlazar para obtener lo que se llama la «continuidad narrativa», esto es, un reconocimiento global del espacio de la acción. Como afirma Soler (1988: 112) «¿cómo un discurso tan fraccionado, tan sincopado, tan discontinuo, llega al espectador con total unicidad espacio-temporal?». Es necesario, entre otros aspectos temáticos y conceptuales, que la posición de la cámara en el plano, en relación con los restantes planos, guarde las llamadas «reglas de angulación», basadas en el eje de acción, que viene a su vez determinado por la direccionalidad que marcan los personajes en su desplazamiento, la direccionalidad de la mirada entre los personajes, la intencionalidad que señalan al dirigirse a o de hacer tal acción futura, por la observación de tal cosa fuera del campo del espectador. Los errores que se producen al no aplicar este eje imaginario sobre la planta del suelo, se llaman «saltos de eje», siendo interpretados por el espectador como un fallo de la continuidad narrativa y de movimiento (Ander-Egg, 1992: 107).

Universidad de Huelva 2009

2.4.2.3. Composición, luces y sonidos

Junto a los planos y movimientos, el lenguaje audiovisual televisivo, se basa también en los elementos básicos de la imagen, esto es, en la composición del encuadre y en sus correspondientes coloridos y sonidos.

El estudio compositivo de la imagen se recogía ya en tratados antiguos relacionados con la pintura. La combinación de líneas, masas y colores dan una expresividad especial al marco, ya que su distribución y la variedad de mezclas permiten la consecución de composiciones equilibradas con mayor o menor expresividad. La clásica «sección áurea», con las líneas de fuerza e interés (Aparici, Valdivia y García, 1988: 44 y ss.), están presentes también en la imagen televisiva, provocando una variedad estilística que se complica y enriquece con la continuidad de la imagen en movimiento y por el añadido de la banda sonora. En todo caso, como apunta Soler (1988: 115), no existen reglas fijas de composición que obliguen a determinadas normas, pues el estilo de las mismas viene establecido como consecuencia de una cierta voluntad estilística global. Y añade: «una composición dominada por las líneas horizontales genera una sensación de calma, de reposo, de paz; la composición en diagonal transmite dinamismo a la escena; las líneas verticales definen un estado de tensa espera y también ascetismo, espíritu de elevación; las composiciones en que dominan los ángulos agudos, los dientes de sierra, las líneas quebradas, inquietan, desasosiegan y, en todo caso, denotan violencia; las líneas curvas, voluptuosidad, elegancia, musicalidad, riqueza».

Pero la composición de la imagen se ve enriquecida también por la luz y el color. La luminosidad de la imagen es un elemento clave de la composición. Según Aumont (1990), permite crear sombras, resaltar colores, destacar volúmenes. Aguilar (1996: 123) señala que la luz «determina el significado de la imagen y se usa para expresar emociones, diferenciar aspectos, dar sensación de relieve, potenciar la profundidad de campo, crear un clima y un ambiente determinados». Para Soler (1988: 115), «el lenguaje de la luz tiene una gran validez en lo que respecta a un uso como instrumento expresivo. En el vídeo, en televisión (como antes en cine) no se ilumina para que 'se vean' los objetos o los personajes. Iluminar significa, sobre todo, crear ambiente, definir espacios, acentuar el estilo visual de la obra». La escasa calidad de la imagen televisiva provoca un mayor juego con las luces en este medio. Los focos son, por tanto, un aspecto crucial para la interpretación de este lenguaje.

Junto a la luz, el color en sus diferentes tonos, saturaciones y luminosidades es otro de los componentes básicos de la imagen televisiva, al igual que en cualquier otra imagen. En este caso, el color, como la luz, no sólo es utilizado como reflejo de lo natural, sino que el color también se manipula, creando una convención con fines expresivos.

Además los elementos visuales en la televisión, como en el cine, comparten el sincronismo de la imagen con el sonido. «La fuerza emotiva y dramática de la voz humana es fundamental y se impone en la percepción del espectador, sobre cualquier

Universidad de Huelva 2009

otro sonido (...). Pero no se debe olvidar que el poder de la voz va mucho más allá de lo que dicen o no dicen las palabras y es, por tanto, de suma importancia considerar el tono, el timbre, la musicalidad» (Aguilar, 1996: 108-109). Por tanto, los recursos expresivos de la banda de sonido son infinitos. Silencios, acompañamientos musicales, ruidos naturales y artificiales, efectos sonoros... junto a la voz humana, crean múltiples sensaciones indisociables de la imagen, formando un todo único y complejo que explica de alguna forma la capacidad de atracción del medio. Apunta Soler (1988: 117) que «los conceptos de plano sonoro, imagen sonora, por analogía con los mismos términos aplicados a la imagen, adquieren validez y vigencia en el lenguaje del sonido. Los signos sonoros se presentan ante el oído del espectador, además de a distinto volumen, también a distinto 'tamaño', a distinta distancia. El sonido puede ofrecerse en planos generales, medios y primeros planos, con independencia de su grado de presencia, nivel o volumen». Sin embargo, hasta hoy el sonido en el medio televisivo ha sido el «pariente pobre», el punto débil de realizadores que se han centrado especialmente en la magia de las imágenes. Las relaciones entre imágenes y sonidos provocan lo que Aguilar (1996: 111-113) denomina redundancia, complementariedad y contraste, permitiendo así una mayor diversidad interpretativa de los mensajes televisivos.

2.4.2.4. Escenas, secuencias y montajes: la continuidad narrativa

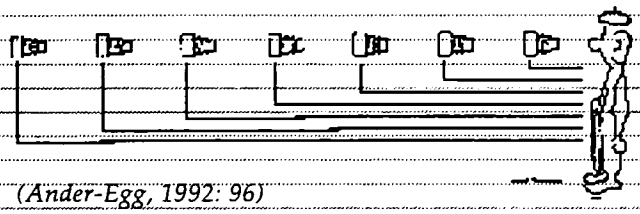
Frente a la imagen fija, el lenguaje audiovisual en general se caracteriza por la sucesión continua de planos (Masterman, 1993: 184 y ss.). Como ya hemos indicado anteriormente, la escena, como serie de planos que transcurren en un mismo escenario, es un elemento básico del mensaje televisivo y un aspecto clave dentro de la continuidad narrativa del medio (Giacomantonio, 1985: 54). En esta ligazón narrativa, la secuencia es la unidad elemental (Equipo Fénix, 1996: 54 y ss.), cuyo máximo exponente es el plano-secuencia, que ya hemos señalado como la «grabación extendida en el tiempo, no interrumpida y con una sola cámara, de una determinada acción» (Soler, 1988: 118). Pero normalmente, no se utiliza una sola cámara y los cortes de planos se hacen frecuentes. «La acción transcurre en continuidad frente a las cámaras, pero el realizador rompe constantemente la monotonía que supone un único punto de vista, introduciendo planos debidos a otras cámaras. Todo esto en el directo televisivo sucede al mismo tiempo que ocurren los hechos, no se quiebra la continuidad temporal y, sin embargo, la discontinuidad de puntos de vista de las distintas cámaras aporta una variedad icónica y una riqueza compositiva de las imágenes que aumenta el interés visual del espectáculo».

Las secuencias, según Aguilar (1996: 159 y ss.), pueden tener distintas estructuras que van desde la lineal que muestra un desarrollo en su orden temporal a las alternadas (con dos o más acciones simultáneas), en paralelo, en episodios, en llave (montaje de varios planos que muestran un mismo orden de acontecimientos). En todo caso, este conjunto de secuencias han de necesariamente tener una sucesión que

Universidad de Huelva 2009

tiene que ser lógica, aunque no de forma obligada temporal (continuidad, simultaneidad, elipsis, retroceso), ya que éstas pueden ser expresivas, causales, etc. La cantidad y duración de las secuencias, su tipo de encadenamiento, el ritmo intra e intersecuencial, su estructura narrativa son elementos básicos para establecer la continuidad narrativa del discurso audiovisual y del mensaje televisivo.

Distancia o escala



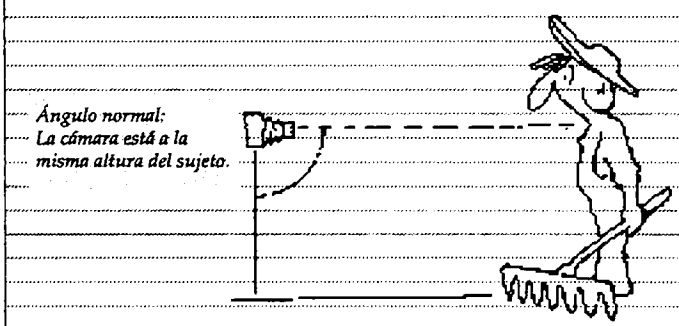
(Ander-Egg, 1992: 96)

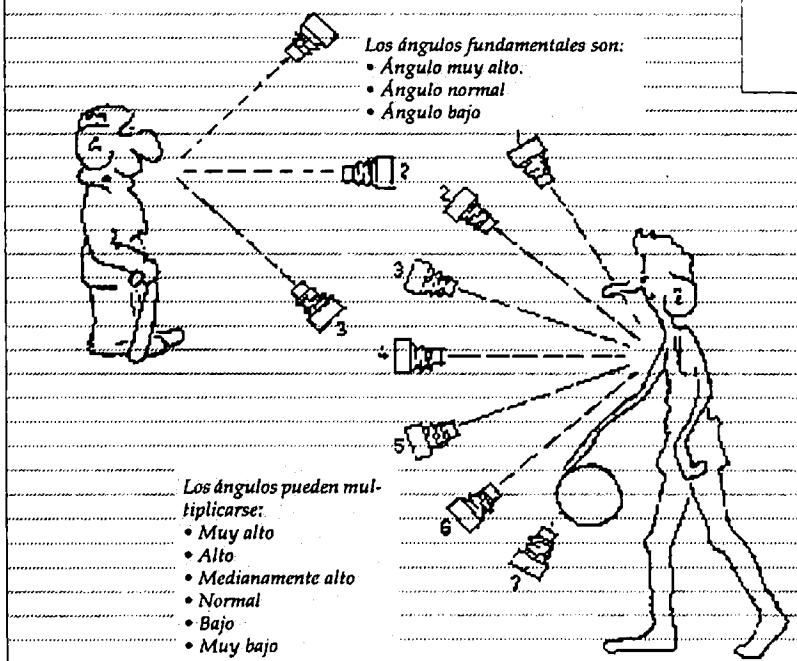
Reglas en la composición de la imagen

- La composición unitaria:
  - Distancia.
  - Ángulo.
  - Plano.
- Composición global:
  - Toma.
  - Escena.
  - Secuencia.
  - Parte.
- Combinación armónica:
  - Consistencia.
  - Constancia lógica.
- Puntuación: transiciones:
  - Acción.
  - Tiempo.
  - Lugar.

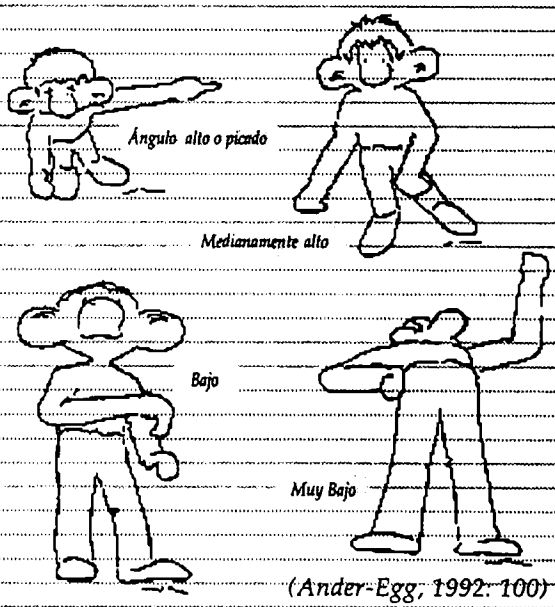
(Ander-Egg, 1992: 94)

Ángulos



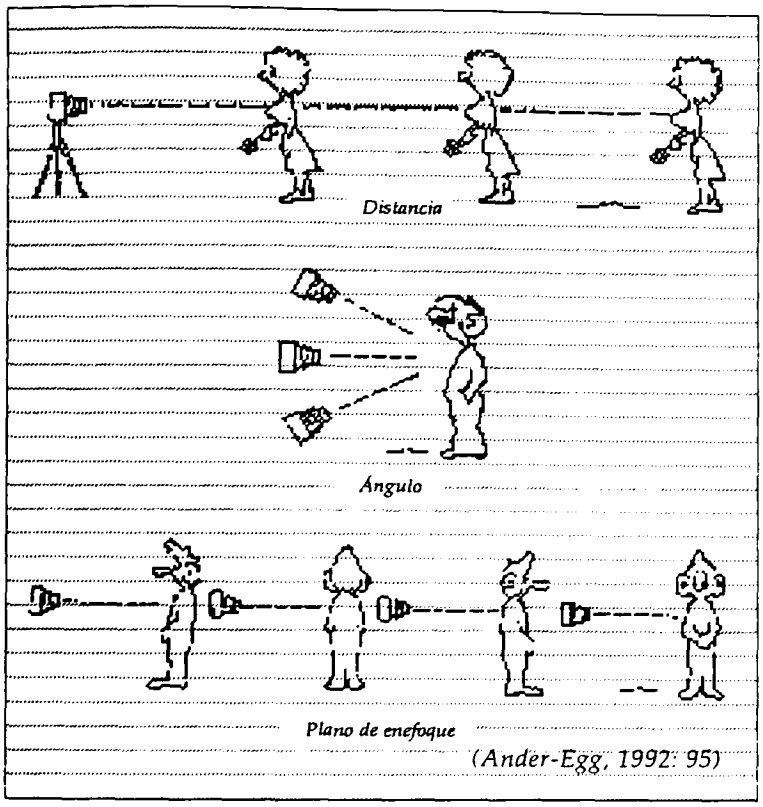


(Ander-Egg, 1992: 99)



(Ander-Egg, 1992: 100)

Universidad de Huelva 2009



(Ander-Egg, 1992: 95)

Pero junto a los planos y sus secuencias, es necesario también considerar brevemente la importancia del montaje o editaje, ya que en este proceso técnico, se encadenan el conjunto de planos siguiendo principios organizativos muy diversos que determinan la estructura interna y artística del mensaje. Si bien en la televisión este proceso no es tan minucioso como en el cine, hay que considerar que en los distintos espacios televisivos se trabaja con una gran variedad de posibilidades que se acercan más o menos a la modalidad cinematográfica. En todo caso, y aún en el directo hay un montaje simultáneo para producir el relato, para crear el simulacro de realidad. En este sentido, como apunta Aguilar (1996: 163), «comprender esto, desmontar la trampa de la falsa naturalidad es la meta del análisis. Sólo así, a partir del significado que las imágenes engendran, el individuo puede construir sentido. Y el sentido es lo que nos saca del caos psicótico o del determinismo histérico y posibilita el pacto con los otros individuos».

La noción de continuidad implica manejar, según Soler (1988: 118), el criterio de «raccord», esto es, del elemento de unión entre planos y secuencias (Equipo Fénix, 1996: 56 y ss.). La impresión de homogeneidad y continuidad, haciendo «invisibles» los cortes es básica para conseguir la unidad espacio-temporal del mensaje televisivo (Giacomantonio, 1985: 56 y ss.). «Existe un «raccord» directo y elemental que nadie desconoce, por ligera que sea su experiencia en este medio». Por ello, cada plano que se monta debe recoger la acción en el mismo momento en que el anterior la dejó, siendo este principio válido tanto para la acción y el movimiento, como para la iluminación y el sonido». Estos «raccords» o efectos de continuidad pueden ser de acción, de movimientos, de velocidad, de miradas, de luz (Equipo Fénix, 1996: 56 y ss.), además de otros secundarios como los de contraste, similitud, psicológico, musical, etc. En este sentido es fundamental la sintaxis del lenguaje audiovisual de la tele que emplea los llamados «puntos y comas»: los fundidos a negro, los encadenados, el corte directo, el barrido, el desenfoque encadenado, etc., además de los efectos especiales propios de la televisión: sobreimpresiones, cortinillas electrónicas, etc.

La continuidad narrativa, por ello, que no tiene por qué tener relación con la narración cronológica, aunque a veces coincidan, es un elemento básico del lenguaje audiovisual televisivo, incluso en el directo.

Universidad de Huelva 2009

2.4.2.5. La especificidad televisiva

En definitiva, y como apunta Soler (1988: 119), «el *lenguaje* cinematográfico ha dado origen al lenguaje de la televisión, pero el medio electrónico tiene unos condicionamientos propios de su misma naturaleza, que aconsejan adaptar al específico televisivo los recursos expresivos tradicionales». En este sentido, la reducida pantalla televisiva frente a la macropantalla cinematográfica, como ya hemos señalado, al igual que la calidad de imagen actual de la emulsión fotográfica del cine frente a la composición de pixels videográficos de la televisión, condicionan en grado sumo tanto la emisión como la recepción de las imágenes. Así, el tiempo de lectura de la imagen televisiva es mucho más rápida que en el cine, dadas las dimensiones de la pantalla. Un plano de igual duración parecerá más corto ya que demandará más tiempo para su comprensión. «Un plano televisivo se 'lee' (y por tanto se comprende) en muy poco tiempo» (pág. 119). Por ello, los planos largos parecen eternos en televisión y ésta, en su uso diario, cada vez hace más utilización de planos más breves y rápidos.

Pero además otra especificidad del medio que viene condicionada por el tamaño de la pantalla y su calidad es que los planos generales no pueden contener mucha información so pena de que el telespectador sea incapaz de comprenderlos. La escasa definición impide por ello el constante uso de planos generales. Los planos medios y cortos «cierran» el encuadre, pero ofrecen más posibilidades para que el telespectador capte los detalles.

Otro aspecto básico –que analizaremos más adelante– que influye en el producto final del mensaje televisivo son las condiciones de recepción del telespectador. En la medida en que éste se sitúa ante el aparato con una disposición muy diferente a la de la sala cinematográfica, el realizador televisivo ha de contar con esta predisposición intermitente en cuanto a niveles de atención a la hora de «codificar» sus mensajes. Las repeticiones, las llamadas de atención... serán aspectos básicos a incluir en los propios contenidos televisivos para adecuarse a las posibilidades de comprensión de los mismos.

Podríamos compartir, en esta línea, con Cebrián de la Serna (1992: 15-16), las siguientes reflexiones: «Si estableciéramos niveles de credibilidad, la televisión poseería la primera posición con respecto a otros medios, precisamente por las posibilidades técnicas –amén de las características psicológicas propias de toda imagen– que le permiten realizar lo que antes no podía ni pensarse: el directo. La vivencia de unas imágenes que rompen las barreras temporales de un 'ahora' y un 'aquí'. Y es precisamente esta situación de 'contemporaneidad' y de 'simultaneidad' preestablecida la que en cambio nos aleja de considerar el uso de técnicas de montaje, trucos, luces, etc. que median sobremanera en la objetividad del mensaje. Este acercamiento hacia la experiencia directa ha cuajado en nuestros esquemas de tal forma que está inconscientemente patente en nuestro más íntimo ser y en todos los mensajes que por la televisión visualizamos». No obstante, y a pesar de tener esta baza a su favor, la tele-

Universidad de Huelva 2009

visión debe utilizar claves y elementos sintácticos para provocar la autenticidad y la credibilidad de lo que emite. Es ésta la especificidad de la imagen que nos referencia Sublet (1986: 21 y ss.) en su interesante capítulo «Le fait televisuel».

Los lenguajes audiovisuales, como sigue apuntando Cebrián de la Serna en otro trabajo (1989: 36 -37), cuando se utilizan en los distintos medios técnicos de producción, desarrollan 'hablas' singulares y únicas, debido a las características técnicas y comunicativas de estos medios. Llegando incluso, como es el caso de la televisión, a configurar una sintaxis propia que en ocasiones supera en significados al contenido del mismo mensaje». Y continúa señalando que «el enriquecimiento de las variables técnicas ha provocado la creación de nuevas formas de expresión, de formas distintas de narrar los hechos, de construir y representar la realidad, géneros que si bien existieron antes que en la televisión, toman nuevas configuraciones en el medio y producen fenómenos sociales y de masas marcadamente diferentes e inusuales». Y concluye este epígrafe indicando que «es difícil separar estas dos dimensiones de la televisión; por un lado, los códigos audiovisuales que utiliza; y por otra, la influencia que provoca estos códigos cuando se transmiten a través de ella». En este sentido, señala Cebrián Herreros (1978: 28), «la televisión es primero lenguaje audiovisual y luego lenguaje televisivo; son dos ámbitos individuales, pero no separables, puesto que los dos van unidos». La clave está, como incide finalmente Cebrián de la Serna (1989: 37), en analizar la televisión, «desde la visión de la programación como un *continuum* y no como una unión de programas sin sentido de conjunto», siendo éste el eje creador de esta nueva sintaxis de los códigos audiovisuales.

2.5. La producción y la programación televisiva

Una vez analizados la tecnología y el lenguaje audiovisual de la televisión, dentro del contexto de análisis global de la comunicación del medio, es necesario apuntar brevemente el proceso de la producción televisiva y su correspondiente programación. Dada la naturaleza de este trabajo, se ofrecen aquí algunas pinceladas que sitúen el medio y nos sirvan como referencia para los análisis posteriores.

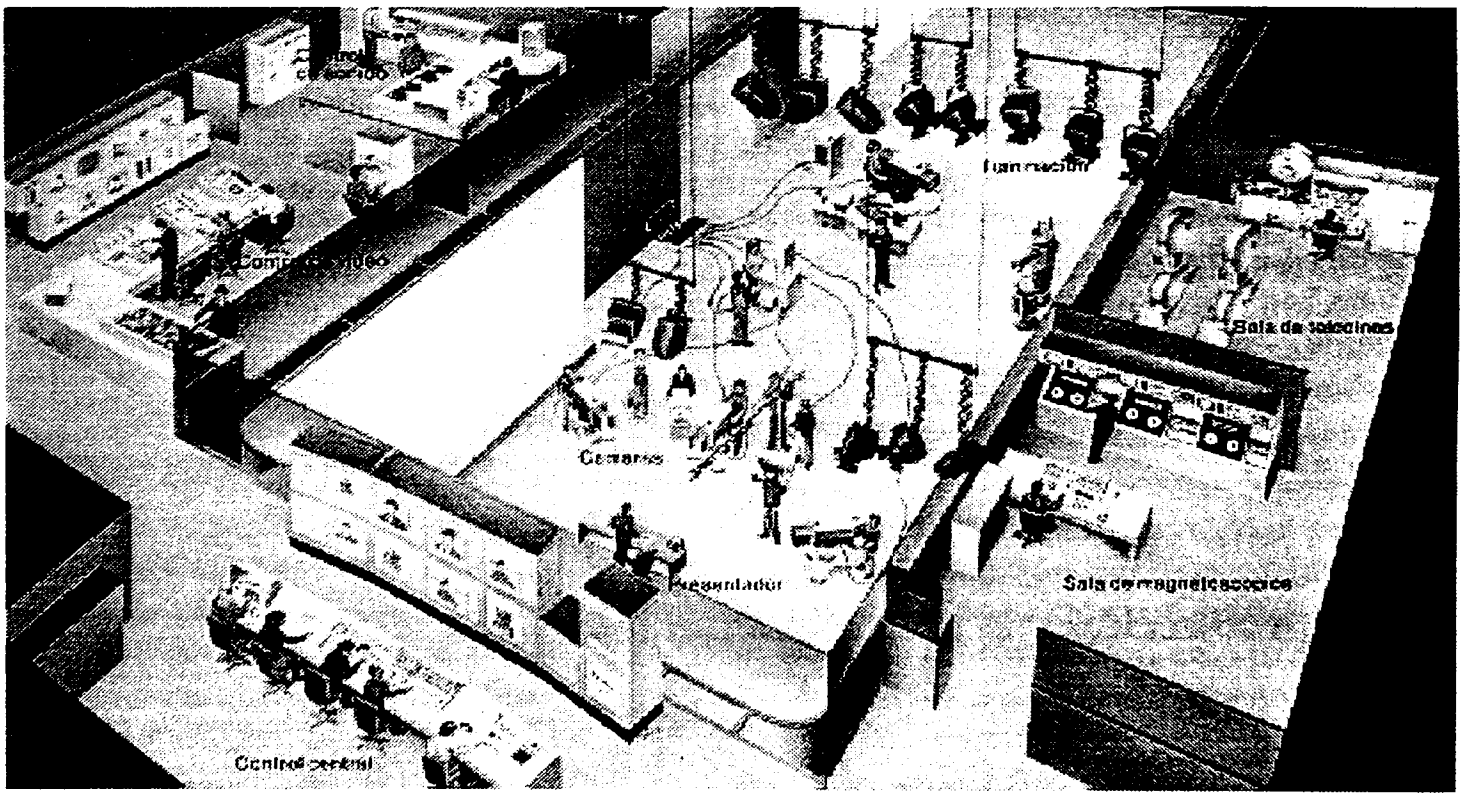
2.5.1. Las emisoras de televisión

Como indican Gallego y Alonso (1995: 155), «realizar un programa de televisión lleva consigo un largo proceso de trabajo en equipo en el que intervienen multitud de elementos artísticos, técnicos, administrativos y financieros», porque cada programa de televisión supone una intensa avalancha de esfuerzos individuales perfectamente conjuntado dentro de un equipo orgánico. Por ello, el plantearse, al igual que lo hace

Universidad de Huelva 2009

Pardo (1985: 36), «¿cómo se realiza un programa?, ¿cómo es el trabajo en los estudios?, ¿cuáles son sus elementos técnicos y humanos?» son aspectos clave para entender este medio, su funcionamiento y, por ende, los posibles impactos que la televisión puede provocar en sus audiencias. En este sentido, el conocimiento del proceso de producción –emisión– nos sirve como antesala al análisis de la influencia del medio en los telespectadores y la posibilidad de que éstos lo conozcan y sean competentes ante el mismo, objeto central de nuestra tesis.

Analizamos por ello los aspectos básicos que constituyen la emisión televisiva, en todas las dimensiones de la producción y la programación televisiva, apuntando, como ya hemos indicado, sólo los centros neurálgicos de la misma.



(Pardo, 1985: 37)

2.5.2. Producción y postproducción en televisión

La producción es, en palabras de Carpio (1995: 14), el «proceso por el que se articulan de manera ordenada y sistemática –y en muchos casos, instintiva– componentes económicos, culturales, artísticos, técnicos y humanos que dan por resultado el producto audiovisual». Este autor enfatiza el carácter procesual y artístico del acto de producción.

El largo y complejo proceso artístico, técnico, financiero y administrativo que conduce, según Soler (1988: 54), a un programa de televisión «descansa sobre tres pilares fundamentales: pre-producción (preparación), producción (o grabación) y post-producción (que incluye editaje y procesos de acabado vídeo-audio)». Toda esta am-

Universidad de Huelva 2009

plia fase, esencial en la creación para televisión, se conoce genéricamente como «producción televisiva», e incluye a los equipos de trabajo, técnico y artístico, que hacen posibles los programas del medio.

En la fase de *pre-producción* se desarrollan todas las actividades previas a la grabación del mensaje. Se parte, por ello, de un guión, en el que se han de fijar los espacios concretos de grabación, preparar los medios técnicos y artísticos para hacer viable ésta, desarrollar el plan de trabajo, contratar el personal, prever desplazamientos, solicitar permisos, ultimar los decorados. En la fase de *grabación* se desarrolla, como su propio nombre indica, la filmación del mensaje televisivo, poniendo en juego todos los elementos anteriores. Y con posterioridad, se lleva a cabo la *post-producción*, en la que se visiona el material grabado, sometiéndolo a un proceso de selección y montaje que combina imágenes y sonidos hasta la elaboración del master final (Soler, 1988: 54; Carpio, 1995: 34 y ss.; Gallego y Alonso, 1995: 156).

2.5.2.1. La producción en estudio

«El estudio de una emisora de televisión constituye el 'sancta santorum' del imponente templo de la comunicación televisiva. Eje y centro de radiación donde se genera la parte más importante de los programas de producción propia de una cadena, adquiere distintas características según su uso y destino dentro del panorama global de la elaboración de los productos televisivos» (Soler, 1988: 57).

El estudio, en un sentido estricto, va más allá del plató que, como indica Martínez Abadía (1993: 75-77), «es el espacio del estudio donde se procede a la toma de imágenes y sonidos». Se trata, por ello, de un área aislada acústicamente y donde se instalan los decorados y donde actúan los actores, presentadores y conductores de los programas (Hernández, 1990: 116; Yorke, 1994: 187 y ss.). La dotación de los recursos está estrechamente vinculada a su tamaño y objetivos. Existen estudios reducidos dedicados a informativos y debates sin público especialmente y otros de grandes dimensiones de hasta 1.000 metros, adecuados para la producción de espectáculos masivos con gran público. Según Pardo (1985: 36), estos espacios, en todo caso, requieren un acondicionamiento material muy específico, en cuanto a materiales de revestimiento, tramoyas para el soporte de focos, aislamientos acústicos, ventilación especial... Dentro del plató se encuentran también las cámaras de grabación en vídeo, así como los aparatos de toma del sonido. Para un análisis específico de la dotación de un plató televisivo –que escapa a las posibilidades de este trabajo– recomendamos la lectura de Martínez Abadía (1993: 75 y ss.).

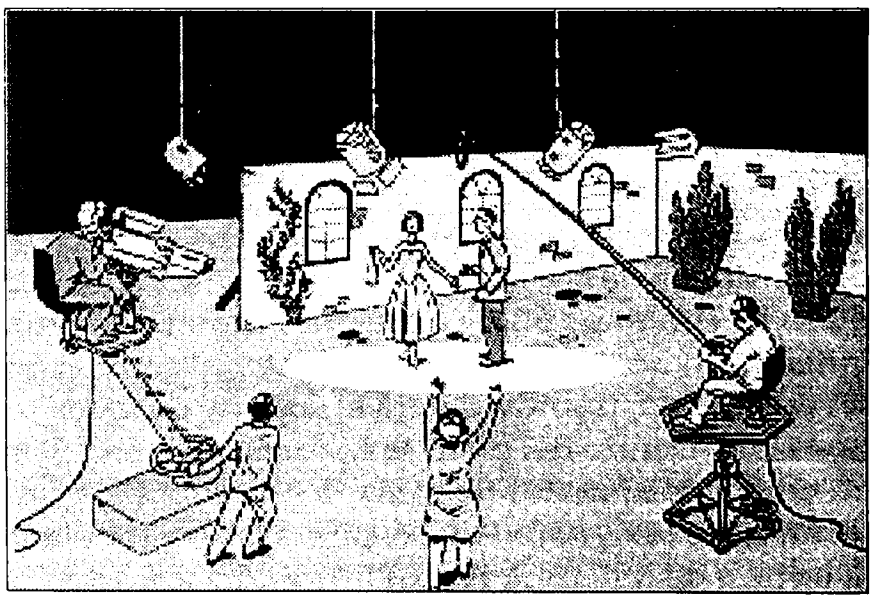
Pero junto al plató, un estudio de producción se compone a su vez del control de realización, el control técnico de la imagen y el control de sonido (Bethencourt, 1991: 83 y ss.), además de los servicios periféricos de áreas de mantenimiento de los equipos, salas de post-producción y edición, sala de maquillaje y caracterización, vestuarios y salas de espera para los actores e invitados, etc.

Universidad de Huelva 2009

El control de realización es la sala donde se ubican todos los aparatos encargados de la monitorización, control y grabación de las señales procedentes de las distintas fuentes de imagen y sonido (Martínez Abadía, 1993: 78; Yorke, 1994: 82 y ss.). Se denomina también «regie» (Soler, 1988: 60) y desde ella se coordinan todas las decisiones en torno a los programas, seleccionándose la imagen definitiva. En el control de realización es donde se da la continuidad narrativa de la obra televisiva (Bethencourt, 1991: 86). El instrumental técnico de esta sala es muy variado: desde el panel de monitores y mesa de mandos se tiene acceso a todas las cámaras que funcionan en el plató, además de las entradas por magnetoscopios, fuentes periféricas, computadoras gráficas, mezclador de imágenes, etc.

Anexo o junto a esta sala, se sitúa el control de sonido donde se tratan las distintas fuentes sonoras, dando salida a una en concreto junto a la imagen. También es importante situar el control de imagen, donde se regula la calidad técnica y los niveles correctos de las imágenes que llegan a la sala de control (Bethencourt, 1991; 90). Junto a estas dos secciones, hay que señalar la importancia también del control de la iluminación, donde se seleccionan los proyectores y focos que estarán activados en las grabaciones.

Pero además en los estudios se cuenta con múltiples recursos y complementos que hacen posible las emisiones televisivas: accesorios para las cámaras («travellings», trípodes, pedestales, «dollys» o grúas), micrófonos variados y sus accesorios (jirafas, pértigas, además de los sistemas de intercomunicación entre los distintos profesionales, especialmente con el control de realización), accesorios de iluminación (focos, fuentes de iluminación variadas, etc.) (Martínez Abadía, 1993: 117 y ss.; Yorke, 1994: 66 y ss.).

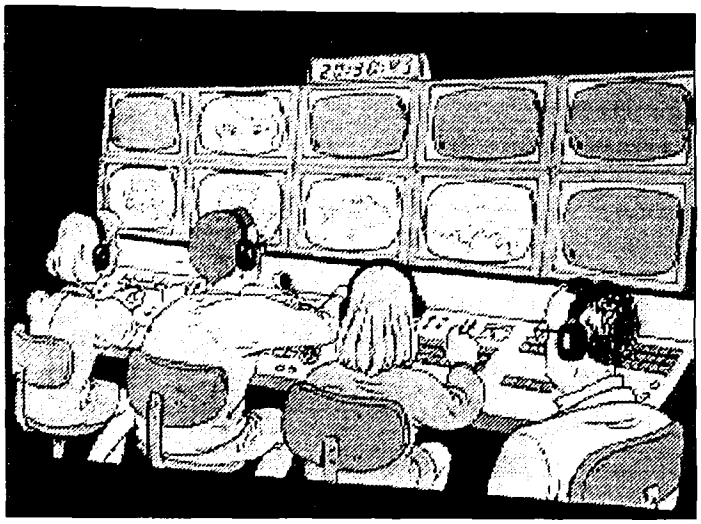


(Bethencourt, 1991: 84)

Otro aspecto fundamental de la realización en los estudios es la preparación de la escenografía, que ha de crear los ambientes necesarios para que esta pantalla plana dé sensaciones tridimensionales. El escenógrafo, como «arquitecto de escena» (Soler, 1988: 73), ha de controlar todos los factores relativos a decorados, iluminación, color, vestuarios, etc. (Pardo, 1985: 38). Pero además es fundamental el «attrezzo» para el control de peluqueros, maquilladores, sastres y en suma todos aquellos aspectos relacionados con el maquillaje y la caracterización de los personajes.

Universidad de Huelva 2009

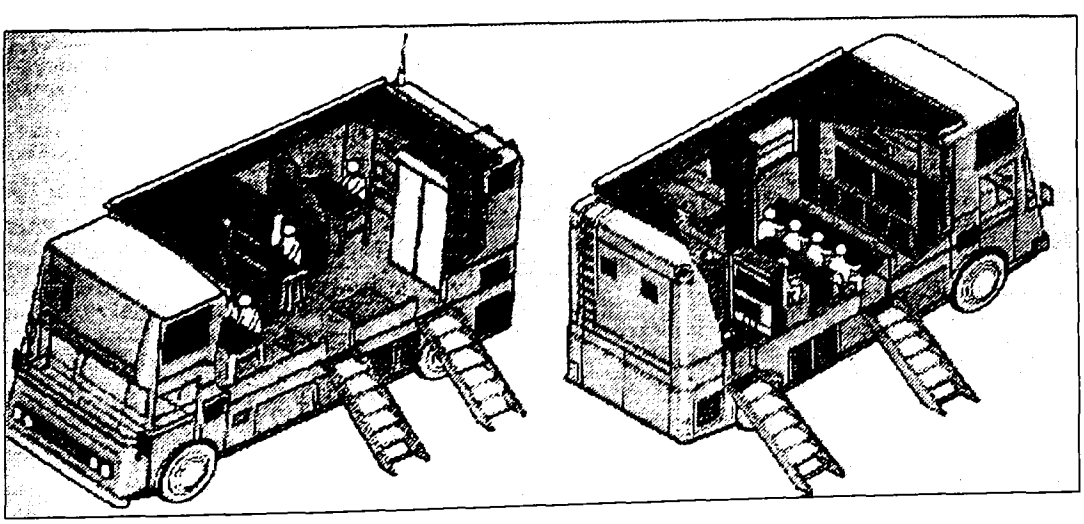
Como afirma Soler (1988: 68), «la realización en estudio constituye el máximo paradigma de lo que se considera la *realización televisiva.* Es una operación compleja que requiere la actuación conjunta, coordinada y precisa de un amplio abanico de profesionales de todas las ramas: técnicos de producción y artísticos». El conocimiento de este mundo profesional favorece, sin duda, la profundización en la complejidad del producto televisivo y, por ende, en su decodificación y conocimiento como telespectadores.



(Bethencourt, 1991: 86)

2.5.2.2. La producción en exteriores

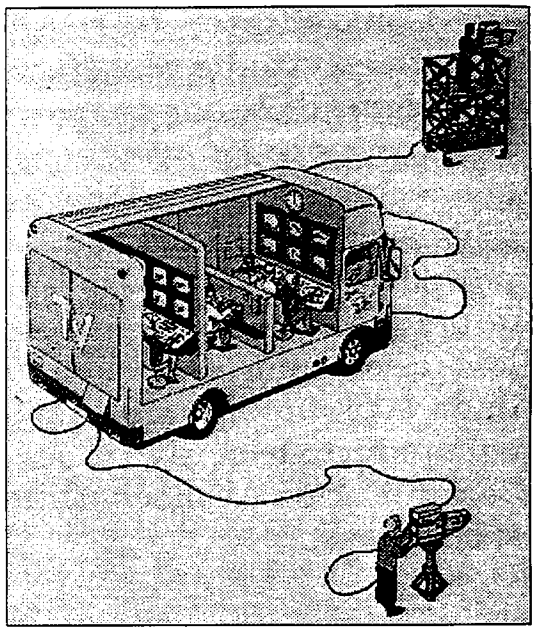
Junto a las emisiones televisivas en el estudio, cada vez se hacen más frecuentes las grabaciones en exteriores, facilitadas por la disminución del peso, volumen y consumo de los equipos. Existen, según Berthencourt (1991: 93), diferentes modalidades de producción en exteriores: el periodismo electrónico o de reportajes (ENG) (Pardo, 1985: 36), con pequeñas cámaras o «camescopios» que pueden transmitir con pequeños transmisores dotados de antena parabólica la señal al centro de producción. Otro nivel es la producción ligera de vídeo (EFP), similar al periodismo electrónico, pero con una mayor elaboración del producto en el exterior y un aporte de profesionales más amplio. Finalmente, el tercer nivel de producción en el exterior, y el más popular, son las unidades móviles que usan la toma de imágenes, sonidos y elaboración completa de un programa de televisión (Hernández, 1990: 117 y ss.). En ellas se acoge una parte del estudio, esto es, el control de realización y el control de cámaras y sonidos. Tanto para la grabación de interiores naturales como para exteriores, las unidades



(Soler, 1988: 81)

Universidad de Huelva 2009

móviles y los equipos ligeros son cada vez más usuales, dada la versatilidad de los aparatajes actualmente en uso.



(Bethencourt, 1991: 92)

2.5.2.3. Post-producción

Como indicábamos anteriormente, siguiendo a Soler (1988: 90), la post-producción engloba «todos aquellos procesos operativos de base técnica y/o artística que conducen, una vez grabado el material original, al acabado definitivo de la obra, es decir, un programa televisivo tal y como llegará al conocimiento del público». La post-producción se inicia en el proceso de edición (sala de montaje) y se desarrolla a través de los distintos aparatos de procesado de la imagen y el sonido (magnetoscopios, generadores de efectos, insertadores de títulos...) hasta llegar al copiado final del programa (Pardo, 1985: 36; Carpio, 1995: 108 y ss.).

En el proceso de edición del material, es necesario tener presentes las reglas y normas propias del lenguaje audiovisual en movimiento a las que hemos aludido anteriormente. Desde un punto de vista técnico, la edición está estrechamente vinculada a la *continuidad narrativa* (Soler, 1988: 90) y supone «la operación de unir o engarzar un plano tras otro, con el fin de construir el hilo narrativo o argumental del programa». Por tanto, en el proceso de edición se imponen tanto criterios técnicos como artísticos, ya que el montaje conlleva una base expresiva y creativa que otorga valor estético al producto televisivo. De todas formas, hay que diferenciar entre la edición en diferido, más próxima a la realizada en cine con posibilidad de incorporar fuentes muy diversas, de la edición en directo donde el montaje se «limita» a la conmutación de la señal vídeo de cada una de las cámaras en el mismo momento de la realización.

La edición de las imágenes es un largo proceso que puede ir conjunta o independientemente a las del sonido. La instalación básica es la existencia de un magnetoscopio lector y otro grabador, complicándose progresivamente la estructura básica con otros medios que enriquecen la narrativa audiovisual. Así el mezclador de imágenes hará funciones básicas para el enlace de imágenes con múltiples opciones para conmutar las imágenes de dos fuentes. Pero además, el desarrollo tecnológico ha permitido que en los estudios de postproducción se cuente hoy con infinidad de recursos tecnológicos para la incorporación de efectos especiales (Martínez Abadía, 1993: 88 y ss.; Yorke, 1994: 211 y ss.), a través de grafismo electrónico y especialmente tecnología digital (generadores de caracteres, paletas electrónicas, computadoras gráficas, etc. (Soler, 1988: 95).

Universidad de Huelva 2009

2.5.2.4. Los procesos de producción

En suma, la producción de un programa televisivo conlleva, tanto en exteriores como en estudio, un largo proceso que determina el tipo de producto que obtenemos y condiciona los contextos de recepción. Su análisis es, por ello, un eje neurálgico para el conocimiento de su lenguaje y su tecnología, especialmente si se quieren desarrollar hábitos y actitudes críticas ante el medio que favorezcan el desarrollo de lo que denominaremos más adelante «competencia comunicativa».

Sintetizamos brevemente ahora los distintos pasos que se producen para la producción de un programa de televisión:

- ***Generación de la idea:***
La idea nace en la mente de un guionista, realizador, productor o cualquier persona introducida en la producción televisiva.

- ***Propuesta de producción:***
Un estudio preliminar de la obra pasa a un guión previo asociado a un plan que introduzca apartados sobre decorados, iluminación, vestuario y necesidades técnicas, e indicaciones sobre qué grabaciones se harán en estudio y cuáles en exteriores. La viabilidad económica del proyecto se determina en esta fase. La contratación de actores es un determinante para su aprobación.

- ***Plan técnico:***
Se firman los contratos de actores y se fijan los elementos de producción/realización ajenos a la estructura empresarial. Se determinan las diversas contribuciones de imágenes de archivo, de gráficos, construcción de decorados, etc.

- ***Ensayos previos:***
Se ensaya previamente con actores. Se rematan aspectos durante el ensayo sobre iluminación, operación, efectos sonoros, música, etc.

- ***Guión de cámara:***
Se elabora el guión con hojas de desglose para la cámara, indicando las tomas, encuadres y movimientos.

- ***Preparación del estudio:***
Se montan los decorados, se prepara el vestuario y la iluminación y se adjudica el tiempo de uso del equipamiento técnico.

- ***Ensayo final:***
Se hacen las últimas revisiones de detalles y se ensaya con actores.

- ***Grabación en magnetoscopio:***
Se graba previamente algún ensayo y se procede a la grabación. Se introduce el código de tiempos para la edición posterior.

- ***Edición «off line»:***
El realizador da instrucciones al montador sobre los puntos de edición. Se añaden en esta fase títulos, créditos y efectos en vídeo si los hubiera.

- ***Transmisión:***
Se radia el programa por antena en la fecha y hora programada.

(Bethencourt, 1991: 94-95)

Universidad de Huelva 2009

2.5.3. La realización

> *«Conocer las técnicas de realización es poseer un dominio sobre los recursos del lenguaje cinematográfico o televisivo para poder expresar ideas con fluidez mediante la utilización de imágenes y sonidos. Este dominio se extiende sobre una compleja gramática que abarca un sinnúmero de reglas y fórmulas en continua evolución que posibilitan el control del medio» (Martínez Abadía, 1993: 98).*

Una vez que hemos analizado los aspectos básicos de la producción y post-producción, es necesario hacer una breve reseña sobre las técnicas de realización, ya que éstas son también otro bastión básico para entender el medio televisivo. Aun cuando existe un fondo común con el medio cinematográfico –al igual que en la producción– la televisión incorpora, en la realización, variantes específicas, debido fundamentalmente a la base electrónica del medio, a la reducción de las dimensiones de la pantalla e incluso a la distinta actitud del telespectador, dando lugar a procesos específicos que influyen en la especificidad del medio televisivo.

Como señala Martínez Abadía (1993: 98), cualquier producción profesional requiere una minuciosa planificación que comienza con las plasmación de las ideas en un guión. Definido como «el desarrollo extenso de un argumento, destinado a convertirse en una narración televisiva, incluyendo la expresión escrita detallada y ordenada de todos los elementos que habrán de ser convertidos en imágenes y sonidos en el transcurso de la producción, grabación y emisión de un programa de televisión» (Equipo Fénix, 1996: 76), el guión se convierte en eje clave para tener presentes los distintos componentes estructurales del mensaje televisivo: temas, espacios, personajes, imágenes, diálogos, músicas, efectos y detalles técnicos.

La naturaleza y función del guión en televisión conoce tantos estilos y procedimientos que poco tiene en común entre programas tan diversos como un informativo y un programa dramático. En ciertos casos, como las retransmisiones en directo, se cuenta, más que con una *guía,* con un guión propiamente dicho; en otros casos, como en los espectáculos musicales, son *escaletas;* o *esquemas de trabajo,* como en los reportajes. En todo caso, la «improvisación controlada» es también una característica típica de este medio, especialmente en los programas en directo. (Soler, 1988: 122 y ss.). Para este autor, los escalonamientos del trabajo guionado pasarían por las siguientes fases: idea núcleo inicial, argumento, sinopsis, guión literario y guión técnico. Apunta que previamente se ha de proceder a la documentación sobre la obra, para a continuación elaborar un resumen del acontecer (sinopsis), que dará paso a la gestación del guión literario o «narración ordenada de la historia que incluye diálogos, sin referencias a indicaciones técnicas. La forma del guión literario es narrativa; en el se exponen pormenorizadamente todas las anécdotas, personajes y situaciones de la obra con un lenguaje de tipo cinematográfico, no literario, es decir, insistiendo en lo descriptivo y visual».

Para Soler (1988: 125), el guión literario desarrolla, por orden cronológico, todas las escenas detalladas, incluyendo la descripción del espacio y del decorado donde

Universidad de Huelva 2009

tiene lugar la acción, incluyéndose los diálogos que sostienen los personajes y la voz en *off*. En suma, todas las indicaciones de carácter artístico y técnico necesarias para que el equipo que participa en la ejecución del programa posea una fiel idea del trabajo conjunto.

El guión técnico tiene la finalidad de facilitar la compenetración de los miembros del equipo, especialmente en el momento de la edición. En él, ya no se citan situaciones ni personajes, ni diálogos, haciéndose referencias exclusivamente a la técnica propia de la realización del programa. El «story board», según Martínez Abadía (1993: 99-100) es un tipo de guión técnico altamente desarrollado, en el que aparte de las referencias técnicas necesarias para la grabación, vienen también dibujados en viñetas los elementos que compondrán la imagen de los planos a registrar.

Pero además de acometerse la realización del guión, «es preciso responder a una serie de preguntas tales como: qué va a grabarse, quién deberá estar presente, dónde se efectuará la grabación, cuándo se realizará y cómo se llevará a efecto. En definitiva, habrá que establecer un 'plan de rodaje'» (Martínez Abadía, 1993: 98), que será un elemento clave en el proceso de realización para entender la emisión televisiva y por ende los procesos de recepción televisiva, que son el eje clave de este estudio.

2.5.4. Los profesionales del medio: el equipo humano

Entre la técnica y el espectador hay un proceso creativo más o menos complejo, según Pardo (1985: 38), que engloba a los llamados profesionales del medio. El espectacular desarrollo de la televisión ha potenciado la creación de millares de puestos de trabajo en todo el mundo, siendo en las últimas décadas la tendencia en progresión. Las profesiones relaciones con la videocomunicación, según Soler (1988: 165 y ss.), se han diversificado y expandido, debido a la complejidad que el medio ha ido adquiriendo y a la necesidad del trabajo en equipo y la cooperación que su propia naturaleza exige (Martínez Abadía, 1993: 79).

«Naturalmente, no es lo mismo un telediario que una obra de teatro, un documental que un partido de fútbol, aunque hay algunas funciones más o menos comunes a todo tipo de transmisión televisiva» (Pardo, 1985: 38). Para la realización de un programa son necesarios tres grupos de personas: el equipo de creación o artístico, formado por guionistas, directores de escena, creadores, especialistas en diálogos; el equipo de realización, capitaneado por el realizador y sus ayudantes y técnicos; y el equipo de producción.

La base tecnológica sobre la que se asienta la televisión es tan compleja y amplia que, en palabras de Soler (1988: 165), «solo el proyecto, montaje, manejo, control y mantenimiento de las instalaciones electrónicas supone un despliegue de técnicos de tal magnitud que a nadie puede extrañar que los profesionales de la electrónica invadan literalmente las nóminas de todas las cadenas de televisión». Por tanto, las profe-

Universidad de Huelva 2009

siones relacionadas con la electrónica, electricidad, informática e ingeniería tienen una fuerte presencia en la industria videográfica y televisiva (Equipo Fénix, 1996: 71-73).

Pero además de la técnica, la televisión exige también los llamados «profesionales del contenido», esto es, periodistas cuya función es «escribir con la cámara». Guionistas, redactores, presentadores, reporteros... tienen, por ello, un papel fundamental en que el mensaje televisivo sea un «producto de pensamiento».

Soler (1988: 166-167) apunta finalmente a los «profesionales de la forma»: cámaras, iluminadores, editores, montadores, escenógrafos, decoradores... que han de jugar con el lenguaje de la imagen para conseguir la fuerza impactante del imperio de lo visual.

En todo caso, como señala Martínez Abadía (1993: 79-80), en la producción de un programa interviene un complejo entramado de profesiones, cuya cabeza visible la ostenta el realizador, que será el responsable final de la transformación de una idea o de un guión en un programa. Junto a él, estarán los ayudantes de realización, el regidor, los operadores de cámara, los técnicos de imagen y sonido, así como el personal de montaje. Fuera del estudio, la función básica del producto audiovisual la desempeña el productor (Hernández, 1990: 114), que es el responsable de la coordinación y la confección de planes de trabajo, el control presupuestario; en suma, la parte financiera y de gestión de la materialización del mensaje televisivo.

2.5.5. La programación televisiva: géneros y espacios

Junto al análisis de la producción en televisión, es necesario, a la hora de contextualizar la trascendencia de la comunicación televisiva en la sociedad actual, hacer breves referencias al contenido del medio, esto es, a la programación. La necesidad básica que tiene toda emisora de llenar las horas previstas de emisión sitúa la importancia que el tiempo y la linealidad tienen en este medio. La dimensión temporal es, sin duda, una de las características definidoras de la televisión, indicando Soler (1988: 127) que el concepto de tiempo se entiende en televisión «como una hoja en blanco que es necesario llenar de ideas audiovisuales», obligando al mismo tiempo a constreñir todo el contenido audiovisual en un «corsé ortopédico, dentro de un minutaje preestablecido». De Pablos (1996: 177), por su parte, afirma que «la programación es una 'superestructura' específicamente televisiva, un concepto clave para este medio que da forma a una obra unitaria y característica, constituyendo el universo propio de la televisión».

Para Calvo (1996: 161-162), la programación, «término inicial de un proceso creativo que tiende lógicamente a los programas, puede definirse, a su vez, como la suma de reglas o procedimientos de los que se sirve el programador para ordenar

Universidad de Huelva 2009

adecuadamente en el tiempo y en el espacio, conforme a las características de los elementos emisor y receptor, las distintas unidades programáticas o programas». Para Borrego y De Pablos (1994: 21; y también De Pablos, 1996: 177) existen tres características básicas en la programación: las temáticas, las funciones y las técnicas y estilos.

Aunque, como señala Cebrián Herreros (1978: 163-165), «en televisión habría que hablar más de programaciones que de programas en concreto», en todo caso, los elementos básicos en la programación televisiva son los programas que son definidos por Calvo (1996: 161) como «las unidades de emisión, de duración limitada que, con sujeción a procedimientos técnicos y artísticos derivados del correcto uso del lenguaje televisual, desarrollan contenidos de carácter informativo, expresivo, formativo, etc.».

Sin embargo, los programas en la televisión –y en los últimos años de forma progresiva– tienen cada vez menos entidad en favor del *continuum* de la programación. El director de la programación de una cadena es el responsable, según Soler (1988: 127) «de reunir de un modo racional, de acuerdo con los intereses medios de la audiencia, una serie de piezas videográficas y construir con ellas el efímero mosaico de la programación diaria».

Por tanto, la programación televisiva se caracteriza, singularizando al medio frente a otras modalidades de expresión audiovisual, por un lado, por su carácter efímero, al tiempo que por su continuidad, plagada a su vez por sobresaltos y crispaciones. Como señala Soler (1988: 127), «no sólo es preciso ocupar las horas de emisión de cada jornada, sino que es preciso hacerlo de modo ininterrumpido durante 365 días al año, lo que exige un notable esfuerzo de imaginación y también de racionalidad y de sentido común. El tiempo devora insaciablemente la programación prevista, lo que obliga a las cadenas de televisión a disponer de un importante *stock* de programas para poder sobrevivir». La imparable apetencia de material audiovisual que exige la antena, que convierte en historia los programas rápidamente, viene solamente compensado por el volumen de las audiencias.

2.5.5.1. Géneros y espacios televisivos

No existe, como apunta Calvo (1996: 162), una programación ideal, ni podrá existir nunca, «porque el espectro social destinatario es muy variado. Para poder llegar a esa programación ideal estable habría que conocer qué tipo de personas ven una y otra cadena, teniendo en cuenta razones de edad, sexo, profesión, clase social, región (...). Este conocimiento se hace difícil, y con lo máximo que cuentan los programadores es con los sondeos y los índices de audiencia».

Dentro del continuum que es el espectáculo audiovisual de la televisión, y junto a los programas que ahora analizaremos, se encuentran los llamados espacios vacíos o de enlace, en los que se situaban tradicionalmente documentos de relleno y los espots publicitarios. En la actualidad, la presencia masiva del mando a distancia en

Universidad de Huelva 2009

los hogares ha obligado a realizar una programación más anárquica y sin separaciones tajantes entre programas y programas, ofreciendo un todo continuo, con escasa diferenciación entre los espacios entre sí y sí dentro de los mismos, donde se hacen continuas referencias a la propia emisora de televisión que se publicita constantemente.

La televisión tenía, tradicionalmente –como establecían los principios de la propia UNESCO (Calvo, 1996: 162; Pardo, 1985: 40-41)–, tres grandes finalidades: información, educación/formación y entretenimiento. Estas tres grandes dimensiones corresponden a los macrogéneros clásicos de la televisión: los informativos, los educativo-culturales y los programas de entretenimiento.

Borrego y De Pablos (1994: 22), a partir de la propuesta de Baggaley y Duck (1976: 42), elaboran la siguiente propuesta de los aspectos funcionales y temáticos del contenido de la televisión:

Función	Formativa	Informativa	Recreativa
Tema	TV escolar	Noticias	Thriller
	Infantiles	Actualidad	Telenovela
	Juveniles	Infor. política	Interés/general
	Divulgación	Religiosas	Humor
	Univ. abierta	Entrevistas	Drama
	Alfabetización	Comerciales	Musicales
	Idiomas	Deportes	Concursos

Por su parte, Soler (1988: 131; al igual que Gallego y Alonso, 1995: 157) establece las siguientes categorías:

- Información, noticias y temas públicos
- Ficción y dramaturgia
- Educación, cultura y arte
- Música
- Teatro
- Entretenimiento y variedades
- Programas infantiles
- Cine
- Deportes
- Religión
- Publicidad comercial
- Promociones internas, *traylers* de programas.

Universidad de Huelva 2009

En todo caso, como afirman Borrego y De Pablos (1994: 22), estas funciones aparecen hoy día muy combinadas, de tal forma que un mismo programa puede contener elementos de los tres grandes macrogéneros y a su vez de varios géneros simultáneamente; de hecho, hoy se han normalizado los programas «contenedor», cuya característica básica es la servir de hilo de conductor a una serie de miniprogramas que se incorporan dentro del espacio televisivo. Aun así, existen de todas formas, programas-tipo que cumplen con unos ciertos requisitos de estandarización y que responden a unos criterios de programación internamente aceptados (Soler, 1988: 133).

Entre estos espacios-tipo más conocidos –y que ya hemos enumerado– se encuentran **los informativos**. Para Metz (1973), la diferencia fundamental entre televisión y cine está precisamente en los géneros no narrativos, que encuentran su cristalización en los espacios informativos, que sintetizan la antigua información radiofónica y los noticieros cinematográficos (Calvo, 1996: 163). Pero la imagen de la televisión separa a éstos de los «diarios hablados» de la radio; y del directo, de los noticieros de la prensa escrita y del cine.

En suma, la información televisiva, en sentido estricto, cuenta con elementos diferenciadores con respecto a cualquier medio de comunicación. En su aspecto negativo, hay que destacar las limitaciones geográficas y la dependencia de la imagen que difícilmente permite compartir con otra actividad. Como rasgos positivos, Pardo (1985: 40) señala la instantaneidad del mensaje en el tiempo, frente a la noticia escrita. Además, el complemento visual añade connotaciones subjetivas y emocionales a la noticia que raramente se encuentran en el diario, siendo ésta una de las causas evidentes al «culto a la personalidad» que se produce en el medio, en palabras de Maury Green. La forma de presentación de los informativos de televisión, alternando la presencia de estrellas con filmaciones espectaculares e impresionantes, convierte los noticiarios en parte del «espectáculo televisivo, tan serio como sea necesario, pero no exento de los estereotipos del género» (Pardo, 1985: 41). Este aspecto es fundamental para entender el lenguaje del medio y sus influencias y repercusiones en la audiencia, que será objeto de un capítulo posterior de este trabajo.

Los programas informativos están prácticamente presentes en todas las cadenas de televisión, siendo uno de los géneros más programados en las emisoras (Equipo Fénix, 1996: 65). En cuanto a los principales estilos informativos en la televisión, éstos se pueden reducir a los básicos de cualquier otro medio de comunicación: la noticia, como elemento básico de todo programa de información; el reportaje en todas sus variantes; la entrevista; la encuesta; la mesa redonda; y todo tipo de programas-coloquio; la crónica; el comentario editorial; y la crítica (Pardo, 1985: 41). Sin embargo, como ya hemos indicado, éstos pocas veces se dan en estado puro, sino que se mezclan, se funden y se fusionan en los telediarios, reportajes y coloquios, además de en programas contenedores y de entretenimiento.

El telediario es uno de los rituales básicos de la televisión. Para Calvo (1996: 163), «podría decirse que no suceden las cosas en el mundo mientras que la televisión no convierte estos acontecimientos en noticias. «El telediario es la celebración del 'rito',

Universidad de Huelva 2009

y como toda celebración ritual, se propone hacer presente aquello que representa. Los oficiantes (presentadores) lo único que han alterado es el ceremonial».

El informativo, a su vez, es el eje central que define la capacidad informativa de la emisora, su capacidad técnica y humana. Para Calvo (1996: 164), el informativo define el tipo de espectador que sigue a la emisora.

Los informativos pueden clasificarse según distintos puntos de vista. Así en función de su duración, se cuenta con informativos breves, llamados «flash» o avances informativos (Equipo Fénix, 1996: 65); los informativos estandars que prácticamente todas las cadenas mantienen, con una duración de aproximadamente media hora; y los informativos monográficos y prolongados, de difícil cálculo horario y siempre en función de la noticia. En cuanto a sus contenidos, éstos pueden ser cualitativos, centrados en el análisis en profundidad de pocas noticias; o cuantitativos, cumplimentados especialmente con breves. Respecto a su edición, pueden producirse informativos con distintas ediciones horarias o bien espacios aislados. Según el encuadre programático, estos espacios pueden estar ubicados dentro de la parrilla en distintos momentos más o menos estelares. Y finalmente, según su estructura, el informativo puede tener más o menos bloques y secciones entre las noticias. Soler (1988: 133 y ss.) establece diferenciaciones entre los informativos diarios, los no diarios y a su vez entre los distintos géneros periodísticos que aparecen en estos espacios: entrevistas, debates... que a veces toman cuerpo propio como espacios independientes que se combinan con otras secciones vinculadas más con el entretenimiento.

En definitiva, el género de la información ocupa un lugar principal dentro de la programación de las cadenas de televisión, especialmente las generalistas, siendo en éste donde se perfila con mayor nitidez la diferenciación del medio televisivo con respecto a otras modalidades audiovisuales: la información y el directo se conjugan especialmente en los informativos.

Para Calvo (1996: 163), en televisión «todo es información, incluso los programas de variedades y de entretenimiento, y muy especialmente la publicidad; pero a su vez la información televisada es también necesariamente espectáculo y cultura de actualidad».

Junto a la información, **las retransmisiones en directo** son también uno de los espacios estelares de la televisión y lo que más lo singularizan. Acontecimientos deportivos, sociales, musicales, políticos y culturales llenan las programaciones de las emisoras, alcanzando altas cotas de audiencia.

Los **programas dramáticos y de ficción**, que acercaron inicialmente el medio al mundo del cine y del teatro, se han ido convirtiendo también en espacios singularizadores del medio televisivo, hasta el punto de que «la condición espectacular de la televisión es insoslayable». El aspecto espectacular acompaña al acto de televisión como uno de sus componentes radicales, incluso en su vertiente informativa». En este sentido, González Requena (1989), en su interesante texto de *El espectáculo informativo o la amenaza de lo real*, señala cómo la noticia se construye en un acontecimiento

Universidad de Huelva 2009

mediático con su propia narratividad, para llegar a constituir un «espectáculo de la postmodernidad» (González Requena, 1988). Bogart, citado por Calvo (1996: 170) asocia información y entretenimiento, subrayando el carácter espectacular de la televisión, incluso de las noticias. Dado que la espectacularidad del medio televisivo se va a estudiar en el epígrafe siguiente, nos centramos ahora en señalar sucintamente los diferentes tipos de espacios –siguiendo a este autor (págs. 170-171) y a Soler (1988: 137-142)– que se centran en la dimensión ficcional y dramática del medio:

• ***«Telefilms»*** que son, en general, series televisivas, con temáticas continuadas y personajes fijos en torno a un argumento que progresa lentamente. Herederos de las formas tradicionales del cine, son hoy una de las variantes más originales del medio televisivo y que más audiencia cautivan. Para Vilches (1993: 154), «la historia de la televisión y la 'serialidad' parecen tener el mismo punto de origen y de referencia». El modelo norteamericano de telefilm se ha impuesto, incluso en las producciones nacionales, buscando, según Calvo (1996: 171) «una dosis justa de emoción, ternura, sexo y violencia; personajes buenos-buenos y malos-malos, con mujeres muy buenas y caballeros apasionantes, que viven en lujosas mansiones y utilizan envidiables automóviles». De todas formas, comienzan también ya a despuntar otro tipo de series con valores más castizos y contenidos más localistas –como las teleseries nacionales de altas cotas de audiencia en la actualidad–, aunque formalmente continúen la estructura narrativa de la serie americana. Como variante de este tipo de programas se encuentran las famosas telenovelas, centradas en temas amorosos y realizadas con escasos recursos técnicos, y que han tenido también en nuestro país momentos de altas cotas de audiencia, consiguiendo un público fiel esencialmente femenino.

• ***Musicales***, que ocupan también un lugar destacado en la programación tanto en calidad como en la inversión de recursos. Algunos programas musicales son un hito en la historia de las televisiones (Pardo, 1985: 42). La espectacularidad de la comunicación televisiva favorece este tipo de espacios que encuentran en el medio su principal canal de difusión. Junto a las retransmisiones de conciertos y recitales, destacan los programas de variedades que insertan actuaciones musicales diversas. Una variante fundamental de la dimensión musical, la constituyen los videoclips, que no son más, según Soler (1988: 138) que «un imaginativo ejercicio de visualización de una grabación musical, de una canción de moda». Tecnología y creatividad se dan la mano en estos espacios juveniles que juegan con la imagen y el sonido de forma armoniosa.

• ***«Magazin» de variedades***, que son en general programas contenedores que recogen tanto espacios musicales, como actuaciones en directo, entrevistas, reportajes, debates, etc. En este «cajón» habría que incluir tanto los «talk show», como los «realities shows». Para Pérez Tornero (1994: 128), éstos últimos son el «modelo de disolución del paradigma del discurso televisivo actual», ya que encarnan un movimiento entrópico centrado exclusivamente en la «instantaneidad».

• ***Programas infantiles y juveniles y didácticos***, en los que caben tanto programas de contenido didáctico, formativo, educativo, como los de mero entretenimiento

Universidad de Huelva 2009

y distracción, y los programas de tipo participativo y similares. En las tendencias actuales de programación se observa que cada vez más –como señalaremos más adelante– este tipo de espacios se diluyen en la programación general. La utilización cultural del medio es, según Pardo (1985: 44), una de las grandes posibilidades del medio y a su vez una de las principales asignaturas pendientes. (Véase nuestro capítulo dedicado a la televisión educativa).

• ***Programas deportivos*** que, según Calvo (1996: 171) es «el espectáculo rey de la televisión actualmente». El deporte, como espectáculo, es uno de los grandes hallazgos del siglo XX y la televisión ha explotado este filón a fondo, de forma que el 80% de los intercambios internacionales de programas que tienen lugar en Europa son de tipo deportivo (Pardo, 1985: 51). Los Juegos Olímpicos son una muestra patente, que se repite cada cuatro años, de la alianza íntima entre deporte y televisión.

• El ***cine*** es también otra de las grandes apuestas del medio para reflejar la gran diversión que supone la televisión en los hogares. Apunta Soler (1988: 141) que «cuando la televisión programa un film, está asumiendo una función que escapa a la naturaleza más intrínseca del propio medio, y convirtiéndose en el reflejo de un medio distinto, pero que sin embargo tampoco le es tan ajeno (...). Y si incluso podemos decir que la televisión se traiciona a sí misma cuando incluye films en su programación, también debemos de reflexionar sobre qué otro tipo de traición encierra el hecho de reducir, a través del minúsculo marco de la pantalla pequeña, el gran espectáculo audiovisual que ha sido concebido inicialmente para su representación a otra escala»; son, en suma, «cines a domicilio».

• Los ***concursos*** son también un género típico de la televisión, siendo uno de esos espacios que han dejado huellas en la historia de la televisión, alcanzado altas cotas de audiencia. Programas culturales y especialmente de habilidades llenan las pantallas de las emisoras, con múltiples e infinitas variedades.

• Los ***programas culturales*** que generalmente van destinados a públicos minoritarios y que presentan, por lo general, una estructura de producción escasamente atractiva (Equipo Fénix, 1996: 69).

• Finalmente –y como señala Pardo (1985: 54-55)–, el motor de la programación en televisión es, sin duda, la ***publicidad***. La publicidad en televisión ha modificado sus contenidos y sus formas de expresión, mejorándolas, siendo ésta la vanguardia técnica del medio, de forma que los «mejores realizadores cinematográficos» son, en cierto modo, los que crean esas imágenes, capaces de hacer comprar un producto determinado con la persuasión de un mensaje de menos de un minuto».

Las tendencias de programación, al igual que todo el medio en su totalidad, están sometidas a profundos cambios y transformaciones. Gallego y Alonso (1995: 157-159), citando a Prado (1992), aluden a cuatro tendencias generales que se producen, después de un análisis de 26 emisoras de televisión europeas:

> 1. Reorganización de los programas informativos, con mayores conexiones en directo y con un formato más personal y de opinión.

Universidad de Huelva 2009

2. Aumento de los programas especializados en ramas diversificadas, como el cine, la cultura, la medicina, etc.

3. Mayor espectacularidad de la información, mediante el gran reportaje, la espectacularización de la información («info-show») y los docudramas (y «reality show»).

4. El aumento de los programas de ficción.

En todo caso, estas tendencias corresponden a las emisoras generalistas de televisión que, aunque siguen teniendo una notable implantación y audiencia, no son ya las únicas, ya que, como veremos, la televisión digital y temática está introduciendo un nuevo concepto de televisión que se completará con la interactividad y la conexión global de informática y televisión, en lo que llama Díaz Nosty (1997: 33), el «gran zoco digital».

2.6. El discurso televisivo: los fundamentos semiológicos de la televisión

Una vez que hemos analizado –en este capítulo inicial de la contextualización de la comunicación televisiva– la tecnología y el lenguaje audiovisual de la televisión, nos resta centrarnos en el discurso específico que este medio, basándose en su dimensión tecnológica y lingüística, aporta a la sociedad contemporánea. Colombo (1976) caracteriza como «componentes universales» de la televisión la universalización de su mensaje, la universalidad de su público y la contemporaneidad de su mensaje. De Pablos (1996: 176-177), basándose en Cebrián Herreros (1978: 154), complementa con dos cualidades que ya hemos referenciado: la transmisión en directo y la presencia continuada de la programación.

Pero además, como indica Pérez Tornero (1994: 83), «la televisión es un lenguaje específico producido por el encabalgamiento, la mixtura y la síntesis de diversos lenguajes. En consecuencia, si no se dispone de elementos para el análisis de dichos lenguajes, no podremos conocer los fundamentos del lenguaje de la televisión. Sin embargo, para tener un conocimiento práctico eficaz, hay que saber algo más. Es preciso reconocer cómo se estructuran entre sí estos diferentes lenguajes, cuáles se relacionan jerárquicamente con los demás y cuáles se subordinan y cuál es el efecto gestáltico, global, que produce el sentido de la televisión». Esto es, junto al estudio de la televisión como un artefacto tecnológico y como un sistema expresivo, hay que analizarlo como discurso social, «como el conjunto de imágenes, tópicos y rutinas aceptadas socialmente», como «ese ambiente mental que nos resulta cotidiano», porque ahí precisamente «radica su poder» (pág. 113).

Universidad de Huelva 2009

En las páginas anteriores hemos intentado poner en práctica dos formas de aproximarnos al hecho televisivo –como dice González Requena en su insustituible trabajo *El discurso de la televisión: espectáculo de la postmodernidad* (1988: 11)–: «o bien tratar de establecer las características de un hipotético, y más que dudoso, lenguaje televisivo; o bien analizar o modelizar diversos tipos –o géneros– de discursos televisivos –la telenovela, el informativo, el dramático, etc.– en aras a reconocer su funcionamiento semiótico, y a la vez, establecer una, sin duda útil, tipología de los discursos del medio. Pero cabe todavía una tercera posibilidad: la de considerar los discursos que alimentan las programaciones televisivas no como discursos autónomos, sino como fragmentos de un discurso más amplio que bien podría merecer el nombre de macrodiscurso televisivo global».

La inviabilidad del estudio de la televisión como lenguaje específico, y por ende su encuadramiento dentro de las coordenadas del «sistema lingüístico de la imagen», nos lleva al análisis del medio, no tanto por especificidad *códica* (sic.) o sígnica, sino más bien por «su capacidad específica de combinar códigos inespecíficos», esto es, su capacidad pansincrética que le permite «integrar en su interior los sistemas semióticos actualizables acústica y visualmente» (González Requena, 1988: 24). Por ello, se hace necesario el estudio de la televisión como discurso, «entendido éste no ya como el mero resultado de la competencia semiótica del sistema, sino como el ámbito de una productividad semiótica específica que, lejos de hallarse totalmente sometida al sistema, constituye el lugar donde éste se diacroniza y deviene objeto de transformación», permitiendo orientar el estudio semiótico de «este sistema de sistemas allí donde se encuentra su única especificidad: en la articulación discursiva de los sistemas y discursos de referencia» (pág. 25).

2.6.1. Un nuevo paradigma de estudio

Para la Escuela de Birmingham (Cerezo, 1994: 18), los mensajes de la televisión sólo pueden entenderse a través de las formas culturales consagradas y las competencias desarrolladas por los telespectadores, esto es, «en televisión hay un proceso de codificación y decodificación que supera la vieja noción de contenido televisivo». Para Williams (1974), las cualidades y recursos técnicos de la televisión están culturalmente determinados, por lo que, más que cualidades meramente técnicas, son formas culturales a partir de las cuales se realizan asociaciones y efectos específicos en el *lenguaje de la televisión*, dando por resultado un *discurso electrónico particular*.

La televisión, más que un lenguaje, aparece como la fusión de formas culturales e instituciones sociales que la preceden. Por ello, «el mensaje sólo forma parte de un proceso más complejo de comunicación. Las estructuras institucionales de la televisión, con sus prácticas y cadenas de producción, sus relaciones de organización y sus infraestructuras técnicas son las que producen el mensaje» (Vilches, 1993: 98). Se ini-

Universidad de Huelva 2009

cia de esta forma, dentro de la «Communication Research» un nuevo modelo basado en el análisis del discurso televisivo, que superando el modelo lingüístico y tecnológico, se centra en las aportaciones de la teoría semiótica a la estructura comunicativa de la televisión, partiendo de los conceptos de significación y discurso televisivo. El «signo televisivo» y el texto televisivo, recogidos en el artículo «Encoding and Decoding» de Hall (1973), parten de la base de que el mensaje televisivo ha de analizarse como un texto, que conlleva en sí mismo la idea de que la televisión no es «una mera transmisión de datos», dentro de una tecnología específica, sino que se basa en una interacción; es lo que Vilches (1993: 106) denomina, el «pacto comunicativo», dentro de la dimensión comunicativa de la televisión.

El discurso televisivo supera, por tanto, las dimensiones tecnológicas y lingüísticas del medio y lo sumerge en una nueva dimensión que intentaremos esbozar en las siguientes líneas.

2.6.2. La televisión como ambiente

Dentro del discurso televisivo, en primer lugar, hemos de señalar, como nota distintiva básica, lo que Pérez Tornero (1994: 115-116) denomina «ambiente televisión», que crea el medio y que no sólo lo ha hecho convertirse en un elemento nuclear de las sociedades modernas, sino que además nos ha sumergido a todos –a la sociedad en su totalidad– en una «espiral totalmente nueva» (Sartori, 1989: 11), presente al máximo en la sociedad avanzada del siglo XX, ayudado por una serie de factores muy diversos: «su estructura productiva (consistente en una visualización rápida, a veces instantánea), su distribución característica (que le permite estar a disposición del telespectador sin un acto de esfuerzo físico), su modalidad de fruición (que impone, por la misma característica de la pantalla, no sólo mirar sino también participar)». Para Pérez Tornero (1994: 116), esta primera característica básica de la televisión nos sitúa en «un ámbito de existencia, en un espacio en el que habitamos, en el que construimos nuestra intimidad y nuestras relaciones sociales, en el que se conforma la opinión pública y se teje la socialidad»; en suma, crea una nueva «mediosfera» que se define por unos rasgos específicos que, según este autor, la diferencian y distinguen:

- Tiene un alcance planetario que alcanza a todos y todo; las culturas locales se ven cada vez más sometidas a esta mundialización de la cultura de la «aldea global».
- Genera un sincretismo semiótico, ya que –como hemos afirmado– la televisión es una mezcla de lenguajes diversos y medios heterogéneos (cine, teatro, radio, poesía, prensa, fotografía... El resultado, como indica Pérez Tornero (1994: 116), es una «semiótica compleja y heterogénea, que genera nuevos modos perceptivos y nuevos hábitos cognoscitivos».
- Produce una profunda transformación social, ya que en el nuevo espacio público que genera, altera la separación entre lo público y lo privado. El nuevo medio entra

Universidad de Huelva 2009

en las casas, rompiendo la intimidad, al tiempo que se hace accesible a todos.

• Consolida una nueva sintaxis cultural, que, como señala este autor –y más adelante analizamos–, se compone de «ritmos acelerados, discursos fragmentarios, conectivos, vagos y difusos; estructuras provisionales, móviles y poco organizadas... La televisión recuerda, en sus aspectos estéticos, al impresionismo y hasta el surrealismo llevado a sus extremos».

2.6.3. La estructura discursiva de la televisión

La consideración de lo audiovisual como un sistema semiótico y su concreción en el discurso de la televisión (Cebrián Herreros, 1995: 307 y ss.) nos lleva a analizar las principales características que definen a la televisión en su especificidad como medio de comunicación en la sociedad contemporánea. Como señala Postman (1991: 32), la televisión como nuevo medio «cambia la estructura del discurso y lo hace alentando algunas funciones del intelecto, al favorecer ciertas definiciones de la inteligencia y de la sabiduría y demandando un tipo específico de contenido; en pocas palabras, creando nuevas formas de explicar la verdad».

González Requena (1988: 30 y ss.) apunta que la «estructura funcional» del discurso televisivo se caracteriza por la presencia simultánea de la fragmentación y la continuidad. «Por una parte, el grado de fragmentación al que se ven sometidos los programas que configuran una programación televisiva; por otra, la importancia cuantitativa y cualitativa del fenómeno de la continuidad, formado por una diversidad de segmentos que, aun careciendo de toda autonomía discursiva –y no pudiendo, por tanto, ser considerados propiamente como discursos–, constituyen, a igual título que los programas, elementos de la programación». Se produce de esta forma una «combinación heterogénea de géneros», que al tiempo se combina con una «coherencia textual profunda», que da pie a identificar a un discurso de grandes dimensiones que aún articulándose sobre una sistemática fragmentación, constituye un «macrodiscurso», en tanto unidad estructurante global (pág. 49).

La televisión crea un «simulacro de comunicación», basada en una tensión permanente entre unidades discursivas elementales que tienden a la fragmentación y la continuidad que impone el macrodiscurso de la programación y que se ofrece como un *continuum* sin aparente final.

La polidiscursividad de la televisión, emanada de este macrodiscurso televisivo, crea, según Olivari (1996: 30-31; también Fuenzalida, 1991: 23), una relación emocional con el televidente, que se adhiere al discurso, provocando procesos de identificación. Por ello el contexto sociocultural de la recepción tiene notable influencia en la propia escritura del discurso televisivo que no se explica sólo por su mensaje sino por los «significados existenciales» que genera la recepción desde el hogar (cotidianidad de ruidos, pantalla pequeña, competencia intertelevisiva, alejamiento prolongado de

Universidad de Huelva 2009

la programación, etc. De esta forma, y según este autor (Olivari, 1996: 33), la estructura del mensaje televisivo no se explica si no es a través del constructivismo de la recepción, que crea un compás dialéctico y conflictivo en el proceso y acto del consumo televisivo. Por ello hay que tener presente a la hora de estudiar el discurso de la televisión que «además del significado intencionalmente propuesto en el mensaje por el emisor, o el significado detectable semióticamente, aparece uno de tipo existencial: la relación interactiva entre un texto televisivo determinado y los televidentes situados espacial y temporalmente».

Es precisamente este carácter «multiposicionado» del discurso televisivo (Wolton, 1995: 78) el que constituye su complejidad y su fuerza, «esta combinación de una producción y una difusión de imágenes de géneros diferentes, que deben atraer la curiosidad de un público multiforme que las recibe en el lugar más privado –su domicilio– constituye una configuración complementaria original». Por ello, el milagro de la televisión radica precisamente en este encuentro entre las imágenes estandarizadas y polisémicas y las especiales condiciones de recepción. Su estructura trasciende el texto y se vincula al contexto cultural y político de la recepción, como veremos en el siguiente capítulo. Su éxito, en suma, se debe tanto a la forma en que su texto se construye, como a la capacidad de interconectar con los receptores, satisfaciendo, como señala Ferrés (1994b: 114-115), «la estimulación sensorial, la fabulación y la fantasía y la liberación emotiva». Los mecanismos de identificación y proyección que genera el texto y el medio permiten «vivir al espectador, de manera vicaria, toda clase de experiencias», creando una atmósfera de «seducción audiovisual», enfatizada por las sofisticadas tecnologías de digitalización de la imagen.

2.6.4. Mensaje televisivo y discurso del espectáculo y la imaginación

Louis Porcher en su interesante texto *Télévision, culture et éducation* (1994: 24-38), basándose en las aportaciones mcluhanianas (McLuhan, 1964a; 1964b), señala como características básicas del medio televisivo:

- ***Ubicuidad***, su omnipresencia en esta sociedad, llamada por Cazeneuve (1972) la «sociedad de la ubicuidad». Apunta Porcher (1994: 26) que «la televisión se basa en una movilización constante de la vista y el oído como vehículos de conexión con el mundo», por lo que la educación en televisión ha de comenzar en una educación de la percepción para captar esa penetración constante del medio.
- ***Inmediatez***, suprimiendo distancia y destruyendo las coordenadas temporales. La realidad televisiva penetra en el instante y junto a su ubicuidad conforman un todo que permite construir un «mundo inventado que se asemeja al real», hasta el punto que el espectador deja de pensar como tal e ilusionándose de ser el actor.
- ***Brevedad***, ya que el medio impone su propio ritmo y crea su propia linealidad.
- ***Caducidad***, ya que el mensaje es efímero y «las imágenes consumidas conducen a la nada». Aún así el mensaje deja estelas de fuerte impacto.

Universidad de Huelva 2009

Sánchez Noriega, en su reciente texto *Crítica de la seducción mediática* (1997: 23 y ss.), señala como características básicas de los mensajes televisivos, integrados dentro de lo que él denomina «los regímenes de la comunicación», las siguientes:

- ***El régimen de la información***, ya que la base inicial de todo mensaje es la fidelidad a los hechos ocurridos (cuando se trata de informativos) o la verosimilitud (cuando se trata de hechos dramáticos).
- ***El régimen de la opinión***, basado en la necesidad de la interpretación de los datos, que ayude a seleccionarlos, a ubicarlos y a darles sentido.
- ***El régimen de lo ajeno***, en cuanto que los mensajes televisivos devoran todo tipo de géneros y medios, como ya hemos señalado: cine, radio, fotografía, teatro, pintura son pasados por el prisma televisivo, convirtiéndose en componentes básicos del medio.
- ***El régimen ontológico*** o el efecto de creación de realidad, ya que la televisión hace creer que todo aquello que no aparece en sus pantallas no es realidad. Es el principio de la «medialidad» (Muñoz Alonsó, 1989: 70), de la autorreferencia.
- ***El régimen de la presencia***, que lleva a convertir los medios, como apunta Sánchez Noriega (1997: 25), en «ruido ambiental que hoy se considera necesario para vivir». Para Colombo (1976: 15), la televisión siente el mundo tan interior de sí misma, que se utiliza a sí misma como cita y testimonio del acontecimiento auténtico.
- ***El régimen de lo propio***, ya que, como hemos indicado, la televisión y sus mensajes elaboran su propia realidad, e incluso sus propias modalidades comunicativas: videoclips, telefilms, espots publicitarios son creaciones «sui géneris» del discurso televisivo.
- ***El régimen del ensueño***, ya que este discurso tiende a la ensoñación, absorbiendo los viejos mecanismos de narración. La televisión se autoerige como «el cuento de hadas del presente» y se identifica con las leyendas del presente que configuran las mitologías de la sociedad industrial.
- ***El régimen del espejo***, por el que el medio se nos presenta como «ventana abierta al mundo».
- ***El régimen del estrellato***, ya que todo en televisión tiende a la «vedetización» (Sánchez Noriega, 1997: 25) y sus mensajes se encaminan esencialmente a atraer la atención, independientemente de la calidad de los mismos.
- ***El régimen del espectáculo***, porque si algo define al mensaje televisivo con propiedad es su espectacularización. Postman (1991: 68), en su habitual sagaz crítica de la cultura contemporánea, indica que «a finales del siglo XIX, la 'edad de la disertación' comenzó a desaparecer y empezaron a percibirse los primeros signos de lo que la reemplazaría: la 'era del mundo del espectáculo'», en cuyo seno la televisión sería el eje neurálgico. Y añade que «el entretenimiento es la supraideología de todo el discurso de la televisión, ya que, según él (pág. 91), «no es que la televisión sea entretenimiento, sino que ha hecho del entretenimiento en sí el formato natural de la representación de toda la experiencia». En este sentido, Kaplún (1994: 20) afirma que en este medio «el entretenimiento está sobredimensionado».

Por su parte, Cazeneuve (1972: 64) apunta también que la función básica de los medios en general, y especialmente de la televisión, «aquélla sin la cual las otras no se

Universidad de Huelva 2009

comprenden verdaderamente bien, es la del espectáculo, pero del espectáculo promovido a escala de la sociedad global». Zechetto (1994: 11 y ss.) analiza también esa función espectacular de la televisión y Piemme (1980: 127 y ss.) profundiza afirmando que «la televisión transforma la realidad en espectáculo», convirtiendo el proceso de la espectacularización en un sistema de acercar el hombre a sus raíces, al mito de la caverna, según Cazeneuve (1977: 101), transmutando lo real en espectáculo, en un *analogon* (Piemme, 1980: 130), basado en un juego de parecidos y diferencias.

Réginald Grégoire –en un estimable trabajo, *Grandir avec la télévision* (1985: 21 y ss.)– indica que la complejidad del mensaje televisivo radica especialmente en su funcionamiento simultáneo de cuatro dimensiones no sólo complementarias, sino a veces contradictorias y opuestas. Así afirma que el mensaje televisivo funciona al mismo tiempo como ventana (fenêtre), como espejo (miroir), como espectáculo (scène) y como escenario (place). Para él, la televisión como ventana nos permite ver y saber lo que ocurre en el mundo, porque «sus mensajes no sólo nos permiten reproducir y mostrar el hombre y el universo», sino que además es «un extraordinario instrumento de investigación y de exploración, hábil para descubrir al telespectador tanto el interior de una célula como la expresividad de la figura humana». Pero también, los mensajes televisivos y el propio medio funcionan como un espejo que «se mira a sí mismo», ya que estos mensajes provocan «una narración interior en los telespectadores»; por ello su contenido no se puede reducir a «la representación de un espectáculo, es también un diálogo con el espectador, una toma de consciencia personal (...), donde reconocemos nuestros sueños, valores, opiniones, aspiraciones...» (Grégoire, 1985: 25). Este alto poder catalizador de la imagen televisiva se combina a su vez con su dimensión de espectacularidad que ya hemos indicado: la televisión como drama y espectáculo estimula la catarsis, la evasión, la pasión... Para Grégoire (1985: 30), lo real y lo ficticio «devienen en el mensaje televisivo en una misma cosa», ya que la televisión, en tanto que escenificación, usurpa toda la realidad. Finalmente, la televisión funciona, según este autor, como un escenario de la cultura actual, como un canal privilegiado para la expresión contemporánea.

En suma, el análisis anterior nos ofrece dimensiones del medio y sus mensajes, a veces opuestas y contradictorias, pero que favorecen la comprensión del mismo. Y es ésta precisamente una de las características más definitorias del medio: su constante paradoja, convirtiéndose, como señala León Sáez (1992: 59 y ss.) en un «espacio dionisíaco de embriaguez audiovisual», al tiempo que en un espacio de Apolo, con la «tecnoeficiencia en la consumición de la audiencia». La televisión juega con esta doble dimensión que la hace característica, «es una moneda de dos caras: Dionisios a un lado y Apolo en el otro. Por un lado, la felicidad, la ensoñación, la embriaguez de la estimulación continua, y por otro lado, la racionalidad económica que tiene en el márketing su principal instrumento de acción» (pág. 62). Así en el espacio dionisíaco, según León Sáez (1992: 60), el mensaje televisivo aparece como un vehículo de evasión (Schramm y otros, 1961), como un sedante psicológico (Zillman y otros, 1983), como lenitivo frente al desajuste de la familia o la sociedad (Murray, 1972) y como estimulante sensorial (Zuckerman, 1979). En cambio en el mensaje apolíneo, la televi-

Universidad de Huelva 2009

sión se nos presenta como productos que se compran y se venden en un contexto mercantilizado, donde los «paquetes de audiencia» imponen los tipos de mensajes (León Sáez, 1992: 62).

Esta doble dimensión del medio televisivo ha sido también apuntada por Dominique Wolton (1995: 84 y ss.) cuando señala que «la dificultad para reflexionar sobre la televisión, como objeto omnipresente, pero inasible» se debe a su permanente incitación a codificar sus mensajes como discursos ideológicos, especialmente el discurso técnico y político. Y la paradoja consiste precisamente «en que esas dos ideologías, tan diferentes al principio, no pueden funcionar sin apoyarse una en la otra (...). Las dos ideologías se encuentran entonces como reflejadas en un espejo con perspectivas y frecuencias opuestas», pero al fusionarse dan lugar a lo que Wolton (1995: 93 y ss.) denomina la «ideología de la comunicación», un nuevo modelo de comunicación en el que el denominado «paradigma digital» (Díaz Nosty, 1997: 33; Pérez Tornero, 1993: 99) gana terreno en detrimento de otras opciones. La televisión, sin dejar de ser realidad, se hace cada vez más abstracta y surrealista.

Según Pérez Tornero (1993: 99 y ss.), «el aspecto de las pantallas de televisión ha variado sustancialmente en los últimos tiempos. La lógica puramente referencial pierde peso, ante la invasión de un lenguaje más abstracto, menos realista, más libre...». La lógica referencial se subordina a un proyecto de comunicación, donde la representación sígnica conlleva la «inculcación de nuevos modelos de imaginar». Así la televisión se convierte «en una máquina de producir ensoñaciones, en un artificio capaz de situarnos en un ámbito de realidad particular, en el que, como un sueño, somos, al mismo tiempo, conscientes de la ficción, pero también sentimos y disfrutamos o sufrimos como si la situación fuese real». Las consecuencias de estos nuevos modos de imaginación televisiva, y por ende, de construcción de sus discursos (Pérez Tornero, 1993: 102-104) son la ampliación de la comunidad física a una comunidad universal, la relativización del entorno que gira en torno a los mensajes del medio, la disminución del poder de cambio de la imaginación, el crecimiento de la capacidad de sugestión y el debilitamiento de los lazos sociales primarios. Hay que entender, por tanto, los discursos televisivos dentro del mundo cambiante en el que estamos inmersos, en esa «videoesfera» que apunta Debray (1994), que supone un nuevo paradigma cultural.

2.6.5. Características del discurso televisivo

Una vez que hemos contextualizado el mensaje televisivo, resta establecer de forma sintética las características básicas que definen el discurso televisivo. Para ello seguimos de cerca las aportaciones de González Requena (1988) y especialmente las reflexiones de Cerezo (1994: 36-41) que sintetizan trabajos de autores clave para entender la semiótica de la comunicación, como McLuhan (1964; 1971), Eco (1970; 1990;

Universidad de Huelva 2009

1996), Aumont (1992), Bettetini (1984), Calabrese (1987), así como Habermas, Marcuse, Adorno, Moles y especialmente los españoles Roman Gubern (1987), Lorenzo Vilches (1989; 1992; 1993), S. Zunzunegui (1989; 1996), Pérez Tornero (1994) y el citado González Requena (1988; y también 1989). Cabe señalar que la propuesta que se ofrece, es, como indica su propio autor, una «muestra escurridiza» ya que toda categorización intelectual es de por sí parcializadora e incompleta, acentuado todo ello por el vertiginoso dinamismo del discurso televisivo:

• ***Discurso hipértrófico:*** La función comunicativa que tradicionalmente tenían los medios de comunicación ha ido dando paso en los mensajes televisivos a la acumulación anárquica de información y, por ende, a la hipertrofia, por su redundancia, insistencia y ruido. Por ello aunque el espectador crea ser consciente de estar en contacto con la realidad, a través de esta «ventana abierta al mundo», la mediación simbólica proporciona una visión de la realidad seleccionada, a veces manipulada intencionalmente con fines específicos; en suma, una perspectiva atrofiada, saturada (Pérez Tornero, 1994: 130-131), cuando no espectacularizada.

• ***Discurso espectacularizante:*** González Requena (1988: 80 y ss.) alude a «la inusitada potencia espectacular, la asombrosa capacidad de la televisión para colmar la mirada del espectador» hasta tal punto que la «cotidianización del espectáculo» (Sánchez Noriega, 1997: 331) y su absoluta «accesibilidad» facilitan la «descorporeización del espectáculo» para culminar en un mundo habitado por «imágenes intemporales y sustitutas de cuerpos denegados». Cerezo (1994: 36) apunta que «este discurso espectacular y espectacularizante, que anula o atenúa las facultades críticas del espectador, es una de las claves de su puesta en escena. Esta sistemática espectacularización invade la realidad cotidiana. La realidad es construida, presentada y servida como un espectáculo que está en función de la programación televisiva». Como indica también Postman (1991: 90), «la televisión es, ciertamente, un espectáculo hermoso, una delicia visual, emitiendo miles de imágenes en cualquier día (...). No hay descanso para la vista, pues constantemente hay algo nuevo para ver».

• ***Discurso autocontextualizado:*** Como ya hemos indicado, la televisión más que la suma de programas concretos, es ante todo la programación (Cebrián de la Serna, 1989: 37), la «superestructura» que genera (De Pablos, 1996: 177) de forma que todos los discursos pasan a formar parte de un solo discurso autónomo y contextualizado en función de los demás discursos, más que por la realidad externa. Como apunta Cerezo (1994: 36), «esta autocontextualización provoca la creación de un discurso autónomo, autorreferencial, autoconsistente, que dice del mundo, impone una visión de la realidad, y que dice sobre todo de sí mismo, autorreferente y justificación de su propia existencia».

• ***Discurso fragmentario:*** La estructura funcional del discurso televisivo se caracterizaba –como afirmábamos más arriba– tanto por la continuidad de un discurso que parece que no tiene fin, como por su fragmentación (Masterman, 1993: 225; Kaplún, 1994: 21). Como apunta González Requena (1988: 32), «las propias emisoras de televisión son las primeras en poner en cuestión la autonomía de los programas que contie-

Universidad de Huelva 2009

nen, que son constantemente fragmentados», además de la división de multitud de programas en capítulos, la indefinición temporal y temática de muchos programas que fluyen dentro de la programación, más que como unidades independientes, como parte de un todo que a su vez se fragmenta permanentemente, haciéndose referencias permanentes a otros programas. En suma, el discurso televisivo aparece sistemática y constantemente fragmentado por cortes publicitarios, interrupciones publicitarias y autopublicitarias, cuñas informativas, instaurándose un «fragmentarismo», hasta el punto que, como afirma Cerezo (1994: 36), «ya no sabemos si cada fragmento es una parte de un todo más amplio o si ese todo consiste en un ser fragmentario, cuyas partes se diluyen en un macrodiscurso que escamotea su continuidad para, precisamente, tener al espectador pendiente y sujeto a la posible continuación de un todo que nunca concluye. La fragmentación es una promesa de unidad y de unicidad, que nunca se ve colmada, pero que tampoco decae como proyecto». Se produce cada vez, un «consumo a trozos» (Bettetini, 1986: 143).

• ***Discurso gesticulante y de simulacro:*** El discurso televisivo dramatiza un proceso de comunicación que imita en su totalidad a la comunicación real. Como apunta Cerezo (1994: 37), «el sujeto de la enunciación textual juega a comunicarse con cada uno de nosotros en la intimidad de nuestro hogar»; se produce de esta forma lo que González Requena (1988: 51) ha denominado genuinamente como «simulacro de comunicación», ya que verdaderamente no hay comunicación. «En el discurso televisivo dominante, la comunicación –la transmisión de información– existe, pero sólo como epifenómeno, puntual, marginal, pues lo que en él domina es la articulación de una 'relación espectacular'» que genera lo que Eco y Fabbri (1965) denominan «descodificación aberrante» en cada uno de los programas que contiene. Pérez Tornero (1994: 108-109) apunta también que la potencia formidable de la imaginación, y el poder manipulatorio –para bien o para mal– de la televisión, se pone en evidencia por su capacidad de inventar mundos y ficciones, dentro «de un juego de simulacros constantemente asumidos por la mente».

• ***Discurso conversacional:*** «En televisión es el texto mismo el que se presta a representar la ficción de una conversación entre enunciador y enunciatario, o bien es la conversación, como estructura interaccional, la que se representa en la pantalla entre sujetos que juegan a conversar para ser contemplados por otros que asisten a esta conversación desde fuera de ella» (Cerezo, 1994: 37); esto es, el simulacro comunicativo de la televisión se basa en el juego de las conversaciones ficcionales o representadas que conllevan especialmente la inclusión del telespectador en el tejido del discurso.

• ***Discurso fantasmático:*** Afirmaba Postman (1991: 82) que «es obvio que no hay nada malo en el entretenimiento. Como dijo alguna vez un psiquiatra, todos construimos castillos en el aire. El problema surge cuando tratamos de 'vivir' en ellos. Los medios de comunicación, a fines del siglo XIX y principios del XX, preconizaron la existencia de un mundo lúdico, pero no llegamos a vivir en él hasta la llegada de la televisión (...). La televisión ha alcanzado el estatus de 'metamedio', es decir, el de instrumento que dirige no sólo nuestros conocimientos del mundo, sino también nues-

Universidad de Huelva 2009

tra percepción de las maneras de conocer». Frente a la realidad teatral y cinematográfica que mantienen una cierta distancia y requieren un acto consciente de presencia, la realidad televisiva se incrusta en los hogares. Según Cerezo (1994: 37), «la ilusión televisiva da vida y realidad a unos cuerpos que dicen estar allí presentes, en directo, para mostrarse en su realidad misma, no ficticia. Sin embargo, lo que el espectador percibe es una reducción escalar de tamaños, una imagen parpadeante, colorista, punteada, de baja definición, de mediana iconicidad, en la que unos cuerpos gesticulan su realidad y su presencia».

• ***Discurso fático y conativo:*** Las aportaciones jakobsianas de las funciones del lenguaje (Jakobson, 1981: 32 y ss.) sirven como base intelectual para analizar el discurso de la televisión desde una óptica semiótica de su funcionalidad. Por un lado, el mensaje televisivo es, según González Requena (1988: 87) predominantemente fático, esto es, la preeminencia del contacto más que de la información propiamente transmitida. Como apunta Jakobson (1981: 36), este contacto se basa en «el uso de un intercambio profuso de fórmulas ritualizadas por diálogos completos, con el simple propósito de prolongar la comunicación». Pero además, señala Cerezo (1994: 37), el discurso televisivo es «también fuertemente apelativo o conativo». El juego ficcional que se crea por la presencia de un enunciador que constantemente apela la atención de un receptor que se siente «autoobligado» a prestar atención es, en el fondo, una «trampa simbólica», que atrapa al receptor en un juego ilusionista que invita a la seducción. El espectador ingenuo, según Cerezo (1984: 37), «es el que propicia la estrategia discursiva del medio; en cambio, el lector crítico es denunciado como descortés o desabrido, y por lo tanto, evitado o anulado, desde el punto de vista de la estrategia discursiva que anula así, de una forma cálida y emotiva, los elementos separadores de todo pensamiento abstracto y nos liga al pensamiento concreto e inmediato del mito de la tribu que nos quiere ver relegados al papel de ciudadano fiel a los principios del orden instituido y representado en la ficción televisiva».

• ***Discurso palimpséstico:*** Frente al discurso lineal que ofrece la comunicación impresa o incluso el cierto orden lineal de la comunicación cinematográfica, la programación televisiva en la actualidad, con la presencia constante del «zapping» –en las diversas modalidades de «zapping» (saltos de canal para evitar espots publicitarios), «zipping» (aceleración de la lectura de imágenes mediante el magnetoscopio para evitar ciertos fragmentos), «grazzing» (saltos de canal para seguir varios programas simultáneamente) y «flipping» (cambios de cadenas por el mero placer del cambio, sin intención explícita) (Ferrés, 1994a: 27; véase también Calvo, 1996: 177)–, ofrece una linealidad discontinua, incoherente, desconectada de toda lógica. La lectura casi simultánea de las diversas programaciones de la televisión que se superponen en un mismo horario (al igual que los palimpsestos: antiguas tablillas que se borraban y escribían sobre la misma superficie), abandona toda coherencia del discurso, no ya sólo de los programas, sino también de las emisoras, pasándose, mediante el «zapeo» a un visionado «loco» del medio en sí, que a su vez es ficticio, porque sólo es posible saltar entre los programas que se emiten en la programación en un tiempo concreto, pero no saltar, como sugiere Cerezo (1994: 38), de la franja horaria.

Universidad de Huelva 2009

• ***Discurso intertextual:*** El discurso televisivo es ante todo intertextual. Ya hemos mencionado las constantes referencias que la fragmentación del mensaje realiza para aludir al *continuum* global del discurso (González Requena, 1988: 32-33). Cerezo (1994: 38) sostiene que «los personajes actores pasan de una cadena a otra; los motivos, temas, esquemas de programación, elementos estéticos se entrecruzan y se imitan unos a otros». Por ello, en la televisión comercial tradicional, la libertad y abundancia de canales no es garantía de diversidad, sino que a veces produce el efecto contrario: la monotonía y la uniformidad, provocada por esta intertextualidad del discurso.

• ***Discurso narrativo:*** La televisión y su hermano mayor, el cine, retoman la ancestral tarea de «contar historias». Señala Fuenzalida (1991: 26) que «el ingrediente fundamental de la programación está constituido por las historias ficcionales: cine argumental, series, telenovelas, miniseries, etc.». Toda la programación televisiva se basa ante todo en la narratividad. La descripción en los mensajes televisivos es infrecuente y se opta por la estructura cognitiva; literaria y de acción (Cerezo, 1994: 38), que ofrece la narración, con esquemas simples, repetitivos, fáticos y conativos, de tal manera, que afirma este autor que «parece que estamos asistiendo a la misma historia contada con una nueva variante más superficial que profunda». En televisión, como apunta González Requena (1988: 114 y ss.), «el relato es la matriz generadora de significados», adquiriendo la narratividad televisiva una dimensión simbólica.

• ***Discurso autorreferencial:*** Anota Pérez Tornero (1994: 125) que «el mundo real sólo interesa a la televisión como espacio de realización de su propio ser, de su propia acción. La experiencia del texto se separa del conocimiento de lo real... Más bien, lo real es un pretexto para la construcción autónoma del texto». Ello explica que el discurso televisivo haga referencia cada vez más a sí mismo, a sus personajes, a sus historias, a sus anuncios... a la programación misma, como indica Cerezo (1994: 38). La imagen televisiva, en el fondo, lo que hace es una suplantación a través de la imagen de la realidad, la sustituye y la modifica, autoerigiéndose como su propio autorreferente.

• ***Discurso fabulador*:** Esa autorreferencialidad característica del discurso televisivo viene en sí determinada por su capacidad de fabulación, de desfiguración de la realidad hasta convertirla en una mera fábula, «en una mera mentira que disfraza el orden de lo real» (Cerezo, 1994: 38).

• ***Discurso manipulador:*** Si bien es cierto que toda construcción textual participa de un grado mayor o menor de manipulación, en cuanto que se trata de un acto selectivo realizado en un momento y por un sujeto concreto, la televisión, en muchos casos, su discurso, supera este primer grado manipulatorio, inherente a toda obra humana por el que la realidad se convierte en un producto, y entra en el estadio que Cerezo (1994: 39) denomina «el arte de la mentira, del engaño o de la falacia, por exceso de adorno, complicación del decoro, o búsqueda de efectos falaces». Esta manipulación es más peligrosa cuando se quiere disfrazar, disimular o negar, y cuando el mensaje se presente como la verdad misma de los hechos.

Universidad de Huelva 2009

• ***Discurso hipnótico:*** La conjunción de los códigos visuales y escritos, con soportes de voz, música, sonido, imagen en movimiento, color, texto y forma «constituyen un poderoso atractivo para captar la atención y mantenerla, al tiempo que la potencia del mensaje anula parcialmente los filtros críticos del razonamiento y se potencian los efectos emotivos» (Cerezo, 1994: 39). Este poder hipnótico está presente también en el cine, incluso agudizado por el contexto de recepción; sin embargo, el consumo televisivo se produce en el hogar, de forma mecánica y con unas dosis extremamente superiores. Por ello, como apunta este autor, «el espectador semántico sucumbe ante las delicias del medio» y sólo «el filtro crítico, el distanciamiento, la capacidad de juzgar y comparar y la educación estética serán capaces de atenuar, e incluso anular, este fuerte poder». Orozco (1996: 185) también apunta esta distintividad del discurso televisivo desde la «apelación emotiva» que incide en el debilitamiento de la reflexión crítica.

• ***Macrodiscurso:*** Como ya hemos afirmado, la televisión no inventa un lenguaje nuevo, ya que como señala Cerezo (1994: 38) y nosotros hemos defendido, no hay un lenguaje televisivo autónomo, ya que «éste lo que hace es parasitar entre otros lenguajes anteriores..., introduciendo variantes y adaptando sus estructuras a las características de recepción y de formato del medio televisivo». Por tanto, la consideración del discurso televisivo como «macrodiscurso», en los términos que lo define González Requena (1988: 26 y ss.), supone su anclaje en unas condiciones concretas de emisión y recepción, a una construcción textual específica, pero no como creadora de un lenguaje particular (Cerezo, 1994: 38).

• ***Discurso incesante:*** La programación televisiva ha ido creciendo de las escasas horas de los primeros años del medio a la multiplicidad de canales que hoy pueden captarse vía ondas hertzianas, satélite y cable. Esta continuidad ilimitada y el crecimiento progresivo de canales, cada vez más específicos –además los generalistas tradicionales– ha aumentado el poder de penetración y de sintonización del medio con las necesidades del público, hasta el punto que hoy la televisión es un torrente permanente de imágenes (visuales y sonoras) de todo tipo, que nos invita, como afirma Cerezo (1994: 40), a suplantar el «mundo intensional del discurso televisivo, por el mundo extensional de nuestra referencia cotidiana».

• ***Discurso omnipresente:*** La presencia de la televisión en la vida de las personas no sólo se explica por el alto consumo que del medio se realiza, sino por su intenso poder de penetración, de impacto, de captación, de atención del público. La omnipresencia cuantitativa y cualitativa de este medio no es hoy parangonable con nadie ni nada. Tanto en los ámbitos domésticos como extradomésticos, tanto en niños como en adultos, tanto en clases adineradas como en personas con necesidades materiales, tanto en hombres como en mujeres, en personas analfabetas como en otras con cierto nivel cultural, la televisión se ha asentado en sus vidas de forma que para un porcentaje elevadísimo de la población –en cifras que rozan la totalidad– ésta no puede sustraerse de los hábitos cotidianos.

• ***Discurso pansincrético*:** Ya hemos aludido a la capacidad de televisión de re-

Universidad de Huelva 2009

unir, integrar y utilizar multitud de códigos basados en los soportes visuales, sonoros y lingüísticos, realizando una síntesis de ellos que supera con creces su suma y otorgándole una peculiaridad que hace de su mensaje un discurso original. Martínez Albertos (1977) afirma que el mensaje televisado es el que ofrece hoy una mayor variedad y riqueza de sistemas de signos que intervienen en la elaboración formal de sus contenidos. Estos sistemas se basan en el juego combinatorio de los tres principales códigos, desempeñando la función que Montaner y Moyano (1989: 144) denominan «kinésica».

• ***Discurso heterogéneo:*** La complejidad de la televisión explica la heterogeneidad de su discurso que viene dada por la diversidad de códigos, de mensajes, de públicos y destinatarios, de ofertas y estilos... Sin embargo, este discurso, dentro de su apariencia de heterogeneidad, esconde, como indica Cerezo (1994: 40), un mensaje poco plural, en la medida en que la televisión «unifica, nivela y hace confluir en unos mensajes característicos y fácilmente identificables y comprensibles para una gran mayoría». Por eso, es necesario señalar que «frente a la potencia comunicativa, hay que destacar su pobreza de contenidos y de creación de formas y de lenguajes. Lo cual está motivado, más que por el medio mismo, por el uso que de él se ha hecho y por las formas que ha adoptado su consumo».

• ***Discurso paradigmático:*** En televisión se dan cita, según Cerezo (1994: 41), «todos los públicos, todos los escenarios del mundo real y de los mundos posibles, constituyendo una articulación de todos los lenguajes y de todos los discursos», en suma, el discurso de la televisión se nos presenta como un «paradigma» que domina todo el medio, desde sus programas a sus programaciones, desde las emisoras o sus emisores. La habitual y coloquial frase de «veo la televisión» –y no veo un programa, una serie, etc.– indica hasta qué punto el medio por su presencia, capacidad de penetración y su autorreferencialidad se ha convertido en un prototipo.

• ***Discurso ruidoso:*** La característica presencia y penetración del discurso televisivo es a su vez la raíz de su redundancia. El exceso de información hipertrofia las informaciones, dando lugar a lo que semióticamente se denomina ruido. Se produce así otra de las marcadas paradojas del medio: un discurso que aparentemente conecta con el mundo y abre sus ventanas y que en cambio es la raíz de la desconexión, absorbiendo el sentido de la realidad y creando un ruido de fondo que, como anota Cerezo (1994: 41), nos señala que estamos conectados «al gran hermano» de Orwell, a la aldea global mcluhaniana. Se trata, como indica acertadamente este autor, de «un ruido que nos aísla del pensamiento y de la soledad, abismándonos en un caos evasor».

• ***Discurso para el consumo espectacular:*** Para González Requena (1988: 52), «el consumo televisivo no es comunicativo, sino escópico, gira en torno a un determinado deseo visual». La satisfacción del deseo audiovisual del espectador medio explica este tipo de discurso, hecho en una sociedad mercantil, movida por los niveles del audiencia y mercado (Callejo, 1995: 99).

Universidad de Huelva 2009

El discurso televisivo

- Discurso hipértrófico
- Discurso espectacularizante
- Discurso autocontextualizado
- Discurso fragmentario
- Discurso gesticulante
- Discurso conversacional
- Discurso fantasmático
- Discurso conativo
- Discurso palimpséstico
- Discurso intertextual
- Discurso narrativo
- Discurso autorreferencial
- Discurso fabulador
- Discurso manipulador
- Discurso hipnótico
- Macrodiscurso
- Discurso incesante
- Discurso omnipresente
- Discurso pansincrético
- Discurso heterogéneo
- Discurso paradigmático
- Discurso ruidoso
- Discurso para el consumo espectacular

(Basado en Cerezo, 1994: 36-41)

Pérez Tornero (1994: 131-133) apunta también que «la lógica discursiva de la televisión está integrada por la combinación de los mecanismos de identificación, reconocimiento, familiaridad, disolución de los tiempos y de los espacios, subjetivización del telespectador, saturación... Entre todos conforman un mecanismo de sentido que se superpone a los contenidos emitidos. Se trata de un 'lenguaje segundo' que acaba configurando la relación de los telespectadores con el conjunto de las emisiones». Y añade certeramente que «la lógica de un discurso como el de la televisión, no se agota en estos mecanismos formales. Un discurso está, también, formado por tópicos, configuraciones sémicas, relatos prototípicos, lugares comunes y pautas de producción y lectura más o menos consolidados institucionalmente». Nosotros, en nuestro modesto trabajo, nos centraremos en el aspecto de la lectura de este discurso en una capa poblacional tan importante como los adolescentes que acuden a las aulas de la Educación Secundaria, presentando un Programa Didáctico para el aprendizaje de lo que llamaremos «competencia televisiva».

Universidad de Huelva 2009

Finalizamos este epígrafe con la síntesis del discurso televisivo que nos ofrece González Requena en su ya imprescindible texto *El discurso televisivo* (1989: 147-148), en el que nos señala que el «discurso televisivo dominante» es un discurso *límite* que apunta hacia el extremo mismo de su disolución:

> 1. Un discurso que exige a cada uno de sus segmentos una plena legibilidad (su umbral máximo de complejidad semántica se establece a partir del mínimo común denominador de competencia decodificadora definido por el espectador medio del que se postula además, para cada momento de emisión, un grado mínimo de atención) y que se ve por ello condenado a la obviedad, a la banalidad, a la redundancia.
>
> 2. Un discurso que se quiere plena y constantemente asequible y compatible, para su destinatario, con cualquier otra actividad; que excluye, por tanto, cualquier tipo de esfuerzo, de trabajo de lectura.
>
> 3. Un discurso carente de clausura en el que el par continuidad/fragmentación rompe todo marco comunicativo para las unidades discursivas que contiene y que tiende a abolir todo contexto referencial a través de un sistemático cierre autorreferencial.
>
> 4. Un discurso que construye un universo lábil, transparente, vaciado de contenido informativo, sistemáticamente fragmentado y redundante, articulado sobre la repetición constante de fragmentos equivalentes, informativamente obvios y escópicamente excitantes, que ofrece a su destinatario un vínculo imaginario ininterrumpido, absoluto.
>
> 5. Un discurso, por ello, saturado de marcas de la enunciación en el que la hipertrofia de la función fática vacía de identidad diferencial a enunciador y enunciatario para, a través de una interpelación incesante, postular su fusión especular.
>
> 6. Un discurso, por tanto, que se agota en la construcción de un universo espec-(tac)ular cerrado sobre sí mismo, intransitivo, autorreferencial; todo él volcado a una relación con el espectador a través de la omnipresencia del contracampo heterogéneo.
>
> 7. Un discurso, en suma, que tiende a construir una réplica imaginaria –irrealizada y descorporeizada– del universo real y que media sistemáticamente en las relaciones de los individuos con éste invitándoles a una cotidianización de la experiencia vicaria (y por ello a una universalización del *kitsch*).
>
> 8. Un universo donde el trabajo (el esfuerzo, el sacrificio) y el cuerpo (la realidad corporal) están excluidos y donde toda dimensión simbólica, todo sistema axiológico tiende a ser vaciado, donde los únicos valores reinantes (pero ya no son en ningún caso valores axiológicos) son el *look* y el *light*, el sexo (visual) y el dinero en su calidad de fetiches universales.
>
> 9. Y un universo desimbolizado, imaginario, especular, que tiende a resquebrajarse y hacer emerger tan insistente como compulsivamente lo que tendía a tapar: lo real-siniestro –lo real ausente de toda estructuración simbólica y de toda configuración imaginaria– como agujero negro que rechaza todo sentido y todo deseo».
>
> *(González Requena, 1988: 147-148)*

Universidad de Huelva 2009

2.7. Claves para la comprensión global del medio televisivo: la dimensión social

Una vez que hemos esbozado de forma breve algunos de los rasgos definidores del discurso televisivo, para completar este repaso general sobre la comunicación televisiva, en sus dimensiones tecnológica, lingüística y semiótica, es necesario ofrecer también unas pautas de orden social que expliquen, al menos parcialmente, la trascendencia de este medio en la vida de las personas, consideradas de forma individual y colectivamente. Por la certeza y valía de sus reflexiones, seguimos en este caso de cerca las aportaciones de Joan Ferrés en sus textos *Televisión y educación* (1994a: 23-102) y *Televisión subliminal* (1996: 15 y ss.):

• **La televisión como prolongación de la persona.** Todo medio técnico puede ser entendido como extensión de una cualidad o facultad humana. Así lo entendió McLuhan (1964a), en su texto *La comprensión de los medios como extensión del hombre* y así se explica el éxito que la televisión ha tenido en nuestra sociedad al desarrollar y fomentar esquemas mentales, capacidades cognitivas y estructuras perceptivas que el hombre ya poseía previamente, pero que la televisión ha enfatizado. En todo caso, y como anota Ferrés (1994a: 24), «la televisión potencia y modifica estos esquemas, estructuras, capacidades y sensibilidades», provocando especialmente una hiperestimulación sensorial, basada –como hemos visto en el análisis del discurso– en cortes, elipsis, montajes acelerados, haciendo realidad la «cultura mosaico» que Moles (1973) acuñó para identificar la dispersión y el caos aceleratorio del medio televisivo, cuyo máximo exponente no sólo está en la aceleración del ritmo de las imágenes y en el intenso y estimulante ambiente sonoro del medio, sino también en la práctica del «zapping», como necesidad de los propios telespectadores de continuar con el ritmo trepidante que el medio impone.

Investigaciones de Greenfield (1985) y de Salomon (1977 y 1979) ponen en evidencia los efectos que en los procesos mentales tienen estas nuevas experiencias perceptivas, sobre todo en niños y jóvenes en edad escolar.

Ferrés (1994a: 30) señala que aunque lectura y televisión no deben ser consideradas como prácticas opuestas, es necesario reconocer que «obedecen a parámetros comunicativos radicalmente distintos y activan procesos mentales diversos». Y añade «la televisión privilegia la gratificación sensorial, visual y auditiva, mientras que el libro privilegia la reflexión». Por ello la lectura de un libro y el visionado de la televisión responden a dos expresiones distintas de las capacidades humanas. «El lector se enfrenta a un universo abstracto de conceptos e ideas. El televidente se enfrenta a un universo concreto de objetos y realidades. La descodificación de la imagen es casi automática, instantánea, mientras que la descodificación de los signos escritos exige complejas operaciones analíticas y racionales». Por tanto, si la cultura impresa y la televisiva desarrollan sistemas perceptivos distintos, es lógico que se desarrollen

Universidad de Huelva 2009

otro tipo de reacciones y frente a lo racional y reflexivo, se produzcan respuestas emotivas, con un estilo impulsivo. Pero junto a la emotividad, el medio televisivo favorece también el acceso a múltiples experiencias vicarias y mediatizadas que se presentan con inmediatez permanente y producen satisfacción instantánea en un ritmo trepidante de estimulación sensorial. Postman (1990) señala que la televisión, «al ofrecer a todos, de manera indiscriminada, la información que antes estaba reservada al adulto, tiende a borrar los signos distintivos de la infancia».

• **La televisión como agente de consumo.** «El verdadero cliente de la televisión no es, pues, el espectador sino el anunciante. La televisión debe servir al anunciante, porque éste hace posible la televisión. Y el único sistema para servir al anunciante es proporcionarle la mayor audiencia posible» (Ferrés, 1994a: 39). Cualquier aproximación al medio televisivo ha de tener presente, en primer lugar, la dimensión publicitaria del medio, lo que Orozco (1996: 185) denomina «lógica mercantil». La televisión es una constante incitación al consumo, como reflejo de una sociedad donde el consumo es el eje neurálgico de su actividad. Pero ante todo, la propia televisión es objeto de consumo (Cebrián Herreros, 1995: 499), porque la propia información se convierte en una mercancía, a la que más que contemplar se invita a consumir. Ya hemos indicado al analizar el discurso televisivo, que en el *continuum* que es hoy la televisión, los programas se diluyen dentro de un todo que cada vez es más mercancía, dentro de un «gran ritual consumista». Señala Pérez Tornero (1992: 96; y también Sanagustín y otros, 1991) que «a la primera revolución consumista, la que consistió en el consumo de la diversión, se sucede ahora una nueva ética y estética: la diversión (el divertimiento) del consumo». La consideración de la realidad como espectáculo y la propia televisión como «espectáculo del deseo» (Lomas, 1996) ha supuesto una revolución radical: la cotidianización del espectáculo, su entrada permanente en los hogares y la conversión de todo el medio en espectáculo para el consumo y sobre el consumo. La televisión se convierte así en una «golosina visual» (Ramonet, 1983) que alienta al consumo, trivializando la realidad y descontextualizándola. «La parafernalia expresiva, el desbordamiento de efectos especiales, el deslumbramiento de los recursos técnicos visuales y sonoros, la proliferación de figuras retóricas visuales y verbales... sirven para esconder –como apunta Ferrés (1994a: 47)– un enorme vacío de contenidos». Es la sociedad de la 'supernada' –que definía Pignotti (1976)–, el imperio de lo efímero (Lipovetsky, 1990).

• **La televisión como gratificación sensorial, mental y psíquica.** Ya hemos indicado el carácter espectacular del discurso televisivo como uno de los rasgos definidores del medio. El poder de fascinación de la televisión viene de alguna forma determinado por la gratificación sensorial, mental y psíquica que produce en los telespectadores, motivada en gran parte por su capacidad de «descentración situacional» (Orozco, 1996: 186), que rompe la temporalidad y la lógica espacial y temporal. Según Ferrés (1994a: 49), la televisión es un bombardeo constante de estímulos visuales y sonoros que transportan escenarios fascinantes, personajes seductores, objetos atractivos, al tiempo que se sustentan en procesos de fabulación y fantasía (gratificación mental) que responden a necesidades básicas del ser humano. Los mitos, los símbolos llevan

Universidad de Huelva 2009

a la gratificación psíquica mediante mecanismos psicológicos como la identificación y la proyección. Los espectadores asumen la vida de los personajes sumergiéndose dentro de ellos. Pérez Tornero (1994: 122) hace referencia a «la apropiación por parte del enunciatario-telespectador de las proposiciones del texto televisivo: roles sociales, horizonte cognitivo, mundo social...». Y todo ello, como señala Ferrés (1994a: 51), incrementado en el espectáculo audiovisual porque «la intensa participación psíquica y afectiva se produce sin necesidad de compromisos y riesgos», ya que el espectador participa de manera vicaria, conjugándose la pasividad motriz, con una intensa actividad emocional. Todos estos procesos de transferencias, según este autor, van creando progresivamente un «inconsciente colectivo», que participa de ese afán común de superar la dura realidad a través del espectáculo televisivo. La catarsis se adueña de los telespectadores que emplean el medio como una fuente de liberación y de transgresión de las leyes del espacio, del tiempo y de la lógica que se imponen en la realidad. En todo caso, Ferrés (1994a: 58-59) apunta la «esquizofrenia» que vive el telespectador que «es consciente de que lo que está viviendo es una ficción, pero que lo vive como si no lo fuera. Y es que necesita ser engañado. Necesita alimentar su fantasía». El espectador parece que acude a la pequeña pantalla para huir de sí mismo, y paradójicamente, se encuentra con un mundo que lo refleja. Es el eterno «mito de Narciso» –como apunta Grégoire (1985: 26-27) y Ferrés (1994a: 60)– en el que el espejo deja hipnotizado al individuo, desconociendo su realidad.

• **La televisión como triunfo del mito de la objetividad.** Junto a la metáfora de la televisión como espejo –que ya vimos anteriormente– aparece la imagen de la televisión como reflejo de la realidad, como ventana abierta al mundo, según señalaba Grégoire (1985: 21-23). La pretendida objetividad del medio televisivo ha estado presente en todos los artilugios que el hombre se ha inventado para reproducir la realidad. La fotografía y el cine la hicieron más próxima y la televisión con su «venta del directo» y sus pretensiones permanentes de verosimilitud la hacen más creíble (Orozco, 1996: 186). El mito de que «las letras son signos y las imágenes realidades» (Ferrés, 1994a: 63) se encuentra asentado firmemente en la población consumidora del medio televisivo, ya que en éste aparentemente no hay mediación ni discurso, sino transposición de la propia realidad. Como afirma este autor, «esta ilusión de verosimilitud incrementa la impresión de que la televisión es una tecnología neutra, transparente que se limita a reproducir la realidad tal como es». No se percibe, por tanto, como señala Pérez Tornero (1994: 93), que «la imagen televisiva no es un objeto primario ni simple, sino una realidad compleja, un artefacto de sentido que se ofrece al espectador como un mecanismo capaz de provocar complejas operaciones mentales».

La objetividad de la televisión no es más que un «mito falaz» (Ferrés, 1994a: 65): «no existe ventana abierta al mundo. No hay transparencia. Toda información es discurso, es opinión. Por objetiva que parezca, implica ideología y produce ideología». Señala para ello un conjunto de mecanismos –de notable trascendencia en el proceso de análisis crítico del medio, como veremos en próximos capítulos– para descubrir esta falacia:

Universidad de Huelva 2009

• *El proceso de selección de contenidos*, ya que lo que se ofrece en la pantalla es una opción de entre casi las infinitas posibles; y por tanto, la ideología se refiere tanto a lo que aparece en pantalla, como a todo aquello que se omite. «Ideológicamente es tan significativo lo que se dice como lo que se calla» (Ferrés, 1994a: 66).

• *El proceso de selección de códigos*, ya que también en el tratamiento formal la combinatoria es múltiple, pero sus posibles opciones provocan, sin duda, sentido, ya que toda estética conlleva en sí una ética. Así los distintos elementos del lenguaje de la imagen –que hemos analizado en páginas anteriores– actúan ofreciendo un «texto construido» no sólo conceptualmente sino también formalmente.

• *La creación de estereotipos, mitos y símbolos* son un procedimiento de des-realización ya que son personajes y fetiches que nos responden a la realidad, sino a clichés construidos con unos determinados fines.

La imagen televisiva, en suma, no se nos presenta como una «ventana», sino más bien como una «pantalla» entre el espectador y el mundo, «un filtro para el enmascaramiento de la realidad, un obstáculo para una comunicación transparente» (Ferrés, 1994a: 69). Se convierte así en un instrumento de potenciación del mundo de las apariencias, del culto a la imagen, del fetichismo a las marcas, hasta el punto que se pasa de la «iconosfera» a la «iconocracia». El mundo de la televisión se hace más creíble que la propia realidad, más fidedigno, al tiempo que incluso llega a sustituirla, por un mundo edulcorado y, como afirma este autor, «bajo la apariencia de la objetividad y el realismo, la televisión escamotea la realidad. No habría peligro si el espectador la supiera leer como un discurso más o menos falseado. El problema radica en que la viva desde el mito de la objetividad» (pág. 73) y añade que «se invierte la situación originaria: no es que la imagen reproduzca la realidad, sino que la realidad se esfuerza en parecerse a la imagen». La televisión no se limita por ello a reproducir la realidad, sino que también la produce y la crea en función de sus necesidades y sus audiencias.

• **La televisión como medio de socialización.** Aunque la televisión dificulta en un principio la experiencia directa, es en cambio, un poderoso instrumento de penetración cultural, ya que permite la modelización de los comportamientos y se ofrece como una fuente de socialización al ofrecer experiencias vicarias y mediatizadas que se presentan como modelos de referencia. Señala Ferrés (1994a: 79) que «nuestra imagen de la realidad es básicamente la que nos ofrecen los medios, y sobre todo la televisión», ya que este medio nos sumerge en otras realidades y civilización distanciadas no sólo en el espacio, sino también en el tiempo, no sólo reales, sino también ficticias y verosímiles. En suma, la televisión es un arma poderosa de concienciación y de sensibilización, por lo que supone de implicación en el mundo; pero al tiempo, y ahí esta la complejidad de este medio que se presenta con múltiples caras simultáneamente, la televisión es también un instrumento para la insensibilización social, ya que –como hemos afirmado más arriba– la saturación informativa, llamada ya polución informativa, atrofia las conciencias, hasta el punto que se desarrollan mecanismos de defensa e inmunización que hacen a la gente insensible ante los problemas. La información se convierte de esta forma en desinformación, de forma que el mito

Universidad de Huelva 2009

de la libertad de expresión no es más que una fórmula, según Ferrés (1994a: 89) para «enmascarar la dependencia del poder por parte de los medios de comunicación». La censura política de las dictaduras es sustituida en los países democráticos de economía de libre mercado por la «dictadura económica» que impone un modelo de televisión comercial esclavizado a las audiencias y a la propiedad de los medios que cada vez tienden a cerrarse en pocas manos. Se trata de lo que este autor (pág. 85) ha denominado «nueva colonización», realizada de manera lenta, constante y persistente, porque los «medios de masas no son un reflejo de la pluralidad ideológica de la calle. Reflejan, en todo caso, los intereses de los grandes grupos económicos y políticos. Los reflejan y los sustentan».

• **La televisión como comunicación inadvertida.** Señala Ferrés (1996: 16), en su interesante libro *Televisión subliminal,* que «sólo teniendo en cuenta la actitud mágica, emotiva, fascinada, poco o nada consciente, con la que se suele vivir la experiencia televisiva, se puede hacer un análisis en profundidad sobre el alcance real de su influencia». Y añade «la influencia de la televisión en este proceso de transmisión de ideas, sentimientos y pautas de comportamiento se realiza más desde la emoción que desde la reflexión, más desde lo inconsciente que desde la plena conciencia» (pág. 45). La televisión cumple en las personas una necesidad básica, si no fisiológica, sí psicológica, que es el desarrollo de la imaginación, la fantasía y el ensueño. El componente emocional de la televisión es quizás la clave para entender el funcionamiento de este medio y para entender que la comunicación audiovisual funciona de manera más indirecta que directa, especialmente a través de los mensajes subliminales, ya que en el torrente de imágenes y sonidos del medio muchos estímulos son captados por el ojo, pero difícilmente el cerebro toma conciencia de ellos. Los estímulos inadvertidos son frecuentes en este medio, lleno de mensajes no todos nítidos en cuanto a su finalidad comunicativa. El camuflaje, el enmascaramiento, la hiperestimulación, los relatos implícitos y emocionales son más frecuentes de lo que a primera vista puede deducirse del medio televisivo, que adquieren relevancia cuando desde la psicología se asienta definitivamente el aserto de que «hay estímulos inconscientes que rigen conductas conscientes». Frente a la época pretelevisiva, en la que la ideología y el sistema de valores eran impuestos, según afirma Ferrés (1994a: 101), por la escuela, la familia y la iglesia, «hoy ni siquiera se sabe hasta qué punto se es deudor de la pequeña pantalla en cuanto a lo que se piensa, a lo que se cree e incluso a lo que se es».

Estas claves nos acercan a comprender de manera global el fenómeno televisivo y son una invitación a profundizar más en él. Como señala Ferrés (1994a: 102), «el riesgo manipulador de los mensajes inconscientes se desvanece con la educación», ya que los estímulos dejan de ser peligrosos cuando dejan de ser inconscientes.

Nuestra propuesta en los siguientes capítulos será conocer cómo influye el medio en los telespectadores para poder establecer estrategias de conocimiento del mismo, desde la educación formal, de manera que los alumnos y alumnas consigan la suficiente «competencia comunicativa» que les permita interaccionar con el mismo de forma activa, esto es, crítica y creativamente.

Universidad de Huelva 2009

2.8. El futuro de la televisión

Hemos analizado someramente en las páginas anteriores las dimensiones tecnológica, lingüística, semiótica y social de la televisión dentro del contexto de una panorámica general de la comunicación televisiva en la sociedad actual. Ahora bien, el mundo de la televisión es tan cambiante y dinámico que finalizar este capítulo sin hacer breves referencias a lo que se vislumbra en un futuro próximo, de muy a corto plazo, sería dejarlo incompleto.

Como señala Tremblay (1995: 257), «el sector audiovisual –y muy especialmente la televisión– no ha salido aún del período de gran turbulencia en el que entró a principios de los ochenta (...). La reestructuración del sector audiovisual está aún lejos de conclusión». Y apostilla Viñuela (1995: 263) que la situación a la que ha llegado el medio televisión, caracterizada por la digitalización de las fases de producción y difusión de la señal, trae consigo un elemento nuevo y que, en cierto modo, establece una ruptura en la línea más o menos continua de la evolución de la tecnología televisiva: la destrucción de las fronteras entre los sectores, tradicionalmente separados, de la informática, las telecomunicaciones y la televisión. Pero, por otra parte, esta fisura en la supuesta linealidad de la historia del medio no debe sorprendernos tanto como algunos pretenden, ya que vuelve a situar la televisión en un ámbito similar al de su nacimiento, caracterizado por la simultaneidad entre la investigación de la comunicación a distancia de imágenes visuales y el desarrollo de la telegrafía, el teléfono y la radio».

En este sentido, cabe recordar que la televisión nace muy vinculada a la radio, sin procedimientos de registro y conservación de la información y por ello muy apegada al directo, como sistema de información centralizado y simultáneo, que no permitía al telespectador más que, como indica Pérez Tornero (1994: 69), una «actitud reactiva a las propuestas del emisor». Surge así el carácter centralizado de la televisión, dirigido a una sociedad de masas (McQuail, 1991: 54; De Fleur y Ball-Rokeach, 1993: 373 y ss.; Wolf, 1994: 22) y se afianza de esta forma, sobre todo en Europa, que «la televisión tiene que ser «regulada, controlada y utilizada centralmente, en régimen de monopolio, o como máximo de oligopolio» (Pérez Tornero, 1994: 70), ya que se trataba de un utillaje caro y complejo.

Como apunta Iglesias (1990: 83), «el control de la televisión ha dependido de un reducido número de controladores». Sin embargo, «las innovaciones tecnológicas y un clima general de mayor sensibilidad social respecto a la defensa y el ejercicio de las libertades, han contribuido a minar gradualmente los monopolios televisuales, dando paso a la presencia de nuevos controladores públicos y privados».

Desde el punto de vista técnico, hay que recordar que, como refleja el Grupo de Prospectiva de la Televisión Europea, del Instituto Europeo de la Comunicación (1989: 29), «desde sus orígenes, la televisión ha sido el medio de comunicación de masas

Universidad de Huelva 2009

más vinculado a la tecnología. Numerosas disciplinas científicas han contribuido a su desarrollo: la mecánica, electrónica, óptica, acústica y muchas otras. Pero durante los últimos diez años ha sido la tecnología de los semiconductores, láser, fibra óptica y la del espacio las que han determinado su evolución acelerada». Cebrián Herreros (1995: 148-153) señala que «la técnica está traspasada por unas innovaciones que repercuten de forma transversal en todos los sectores y en cada una de las técnicas particulares» y está conllevando en el campo de la televisión, al igual que en otras tecnologías, desarrollos transversales e integradores como la digitalización, la automatización de los procesos técnicos, la bidireccionalidad, la interactividad, la alta definición, la inteligencia artificial y el sobredimensionamiento con el mundo de los 'hiper' (hipertextos, hiperimágenes, hipermedias, etc.) entre otros. De forma sintética, éstas suponen que:

- ***La digitalización*** aportada por la informática es un revulsivo básico en el campo de las telecomunicaciones y de la televisión en particular (Díaz Nosty, 1997: 33). La técnica digital, que opera con variables discontinuas, supone el paso a otra dimensión que abre el horizonte a la realidad virtual. La digitalización, según Cebrián Herreros (1995: 148), alcanza a todos los procesos de producción, registro, difusión y transporte, así como a la recepción o acceso a los sistemas audiovisuales.

- ***La automatización de los procesos técnicos*** ha revolucionado también los sistemas de trabajo en las emisoras de televisión, tanto en la producción como en la difusión de los mensajes.

- ***La tecnología de la interactividad*** supone también un paso revolucionario en cuanto que rompe la tradicional unidireccionalidad del medio, dando vía libre tecnológicamente a la bidireccionalidad y la multidireccionalidad. La onda hertziana o satelital, al combinarse con el teléfono, permite el establecimiento de multidirecciones que cambian el panorama tradicionalmente centralizado del medio.

- Otro aspecto clave es ***la sobredimensionalidad del medio*** en cuanto a su almacenamiento y tratamiento, permitiendo «navegar» por textos, imágenes y realidades virtuales que rompen la tradicional linealidad de los mensajes, permitiendo saltos que conducen a un mundo hiperdimensionado.

- ***La imagen de alta definición*** es también otro de los avances tecnológicos que están radicalmente modificando el panorama televisivo. Como señala Cebrián Herreros (1995: 150), «no es un mero aumento en el tamaño y la relación de la imagen, sino un cambio técnico en el proceso informativo y creativo, difusor y receptor y, sobre todo, estético y expresivo». Las imágenes electrónicas de alta definición digital, plenamente desarrolladas desde el punto de vista técnico, pero con otros problemas comerciales en su implantación (Richeri, 1993: 189-216), son, sin duda, el futuro de la televisión doméstica que se visionará en grandes pantallas planas de alta resolución y con sonido envolvente digital.

- ***La inteligencia artificial y los lenguajes de autor***, en suma, permitirán acercar a la televisión las «imágenes y sonidos envolventes».

Desde el punto específicamente televisivo, la revolución televisiva no ha tenido un momento de pausa. Desde la aparición del invento tecnológico, se han ido progresivamente incorporando nuevos avances que han mejorado la calidad de producción

Universidad de Huelva 2009

y recepción de la señal. Sin embargo, en los años ochenta y noventa, especialmente en Europa, con la aparición de nuevos canales, con la consiguiente defunción del monopolio estatal, y la captación, más o menos generalizada, de las televisiones supranacionales comienza un vertiginoso proceso al que aún no se alumbra su final. Iglesias (1990: 83), en sus «horizontes nuevos para una nueva televisión» señala que «la televisión ha muerto. ¡Vivan las televisiones!» Para recoger el cambio del monolítico modelo europeo, instaurado desde los inicios, hacia la abundancia y pluralidad de la oferta televisual, no restringida a los nuevos canales privados emitidos por ondas hertzianas –ya generalizados en España– sino también a los nuevos canales captados vía satélite, por cable (cable-TV) (Godoy, 1995: 26 y ss.), tanto en abierto como a través de la televisión de pago (pay-TV) (Tremblay, 1995: 258-260: Richeri, 1994: 91 y ss.; Institut Européen de la Communication: 1988).

El Grupo de Prospectiva de la Televisión Europea (1989: 29) vislumbra que los cambios del desarrollo tecnológico en la estructura de la televisión están suponiendo, en el nuevo paisaje audiovisual europeo, consecuencias aún no bien estudiadas en la desrreglamentación de las televisiones, perdiéndose no sólo en el monopolio de difusión, sino también el de programación y producción, unido todo ello al aumento considerable de las fuentes de emisión.

Pero además, paralelo a este proceso de desrreglamentación que está ocurriendo a nivel nacional, la televisión se enfrenta a un proceso de internacionalización bajo múltiples formas: «desbordamiento deliberado a través de las fronteras, colaboración internacional en el montaje de servicios transfronterizos, participación de los grupos extranjeros en el capital de los canales nacionales, búsqueda de un mercado publicitario internacional, desarrollo de la coproducción o del confinamiento en la producción de programas, etc.». Estos desbordamientos naturales –ya que la radiodifusión terrestre no puede estar limitada a fronteras, sobre todo a través de la presencia de los satélites de difusión– traen consigo situaciones que antes eran inimaginables: estaciones de televisión transmitiendo hacia países vecinos y extracontinentales. Pero además, se crean nuevas situaciones en los propios países, con la aparición de nuevos canales regionales y locales que compiten en la búsqueda de audiencia que no crece ya en la proporción de la oferta múltiple que se ofrece, diversificándose y fragmentándose progresivamente; es lo que Tremblay (1995: 258) denomina «el gran salto de la numerización» que puede suponer en pocos años la llegada de más de 500 canales en redes de alta capacidad y alta velocidad.

Hay que hablar, por ello, como indica Gubern (1987: 377), de «las extensiones tecnológicas de la televisión», ya que este «aparato se ha ido convirtiendo, cada vez más aceleradamente, en un terminal audiovisual polifuncional, con múltiples vías para el acceso de señales y de utilizaciones diversificadas». Los términos «neotelevisión» o «peritelevisión» (Pedroia, 1983: 459) recogen, en definitiva, estas extensiones técnicas de un equipo que antes era exclusivamente un pasivo receptor de señales hertzianas, pero en el que, según este autor, hay que considerar tres vertientes:

Universidad de Huelva 2009

1. La extensión territorial del alcance de las señales emitidas, mediante el cable y los satélites, o por una combinación de ambos, que potencian el área de alcance de los mensajes, haciendo posible la *mundivisión*, pero que pueden hacerlo también de un modo selectivo y no indiscriminado.

2. La extensión de la gama y la naturaleza de los mensajes, por diversificación de las fuentes: emisiones culturales o de entretenimiento, videoconferencias, telescuela, conexión a base de datos, autoprogramación del usuario, etc. Esta diversidad ha permitido acuñar la expresión 'televisión a la carta', según la cual el usuario es el soberano de su programación, en contraste con su antigua sumisión a un 'menú' hertziano uniforme para todos los espectadores.

3. Extensión de los usos del terminal televisivo: teletexto, videotexto, comunicación interactiva, autoprogramación de videocassettes, videodiscos o videojuegos, etc. (Gubern, 1987: 377).

Pérez Tornero (1994: 71) resume esta nueva situación en lo que él denomina «la televisión de la abundancia». Si en los años ochenta comienza a desarrollarse la televisión satelital, los noventa suponen su implantación y su acoplamiento a la tecnología del cable. El resultado, con desigual fortuna en los diferentes países, conlleva la multiplicación de las «posibilidades de elección, el aumento de la diversidad, la multiplicación del número de canales, etc.». La mundialización del medio supondrá que, como señala García Matilla (1995: 8), «el fenómeno de la televisión por cable, combinado con las emisiones vía satélite, alcanzará en los próximos años una importancia considerable. No resulta ya arriesgado asegurar que, antes del año 2000, en más de 50 millones de hogares europeos podrá recibirse una oferta superior a los 100 canales de televisión en sus respectivas lenguas».

Cable y fibra óptica, satélite e interactividad son, por ello, los elementos claves para explicar esta revolución de la televisión que tendrá especiales consecuencias no sólo en la difusión y recepción de la señal, sino también en sus audiencias.

La tecnología de los satélites no es novedosa y se remontan a la década de los sesenta las primeras transmisiones a través de Telstar que hizo posible «Mundivisión», con motivo de los Juegos Olímpicos de Tokio de 1964. Pero su tecnología avanzó espectacularmente en los siguientes años, hasta que, como señala Gubern (1987: 381), los satélites de difusión directa dejaron de necesitar estaciones terrestres intermediarias para su redifusión (Richeri, 1994: 141 y ss.). Su entrada de plano en las emisiones (Bartolomé, 1989: 130-131) supone, como ya hemos indicado, el desborde de las fronteras, la transnacionalización de los contenidos (Bustamante y Zallo, 1988) y la ampliación de las audiencias, hasta el punto que frente a la programación diversificada y especializada del cable, «el satélite tendió, en cambio, a la homogeneización y estandarización cultural y cohesiva de las grandes audiencias» (Gubern, 1987: 381), es lo que Mattelart (citado por Pérez Tornero, 1994: 73), denomina como «agresión desde el espacio». La posibilidad de la conversión digital de la señal de televisión satelital no hace más que aumentar y potenciar el fenómeno: la ganancia de la calidad vienen acompañada de la especialización de los canales, pero a su vez, no deja de ser depen-

Universidad de Huelva 2009

diente de grupos de poder económico, movidos, más que por los fines gubernamentales de antaño, por objetivos comerciales más o menos agresivos.

En cuanto al *cable,* como señala Gubern (1987: 378-380), aplicado a la televisión «puede conocer usos muy diversificados. Puede limitarse a ser un medio pasivo de redifusión de señales hertzianas o vía satélite, como lo fue en sus orígenes. Pero puede utilizarse también para teledistribuir producción generada específicamente para la red, incluso con la posibilidad de comunicación interactiva o en doble sentido (...). En la actualidad, los ingenieros de telecomunicaciones, los políticos y los comunicólogos de las sociedades industrializadas contemplan como una meta más o menos próxima la generalización de las redes de cable para crear ciudades cableadas, con fibras ópticas, que hagan posible la comunicación interactiva de todos los ciudadanos que lo deseen».

A diferencia de la comunicación satelital, la televisión por cable, para Pérez Tornero (1994: 74-75), «parece ser, desde el punto de vista tecnológico, un instrumento más relacionado con un cambio profundo en el sistema de televisión». Junto a las ventajas de la pluralidad de programas, segmentación de las audiencias y la diversidad del satélite, el cable es más fácil su 'localización' en entornos concretos con emisiones locales, además de permitir la interactividad y abrir canales de participación. Por ello, para este autor, frente al tradicional esquema de «televisión-control-negocio», la «esperanza del cable» abre nuevas vías para la «televisión-participación-servicio». Bartolomé (1989: 131) también incide en la adecuación al individuo y al grupo de esta nueva tecnología, creando sistemas total o parcialmente participativos. En todo caso, la entrada del cable en la televisión de los países europeos –ya que en Norteamérica está ya consolidada– supone una nueva situación, como apuntan ampliamente Richieri (1994: 141-187) y Bustamante y Zallo (1988: 157-160), en su análisis de la evolución del satélite y del cable en las políticas europeas, a quienes remitimos.

Relacionadas con la televisión satelital y el cable aparece ***la televisión de alta definición y la interactividad***, de las que sólo anotaremos algunos breves aspectos. En cuanto a la primera, cabe señalar, que la alta definición puede ser presentada, según Richeri (1994: 189), «como la innovación más relevante para la economía de las comunicaciones audiovisuales de la próxima década. Los intereses en juego son grandes y múltiples, dado que en el futuro se trata de renovar todo el *hardware* (soporte físico) televisivo de producción, emisión y consumo a escala mundial. La operación no es fácil de poner en movimiento porque se desarrolla en varios frentes y la partida debe ser coordinada entre diversos actores» (Joosten, 1991). Por una parte, están los telespectadores que desean una mejor calidad televisiva y deben estar en condiciones de adquirir a un precio asequible el aparato adecuado para recibir la nueva señal de mayor calidad, pero, por otro lado, hay que contar con al menos cuatro tipo de actores: los fabricantes de televisores, los gestores de las instalaciones de emisión, los programadores televisivos y las organizaciones encargadas de regular el acceso a las frecuencias, la definición de las normas y los estándares técnicos (Richeri, 1994: 189).

Esta revolución de aparatos, aunque tecnológicamente está conseguida, se enfrenta en la actualidad a una serie de obstáculos, como señala Gubern (1987: 382-383):

Universidad de Huelva 2009

la eliminación del actual parque de televisores, el elevadísimo desembolso de la compra de los nuevos receptores y la dudosa atracción que en el mercado tiene la calidad de imagen para la renovación total de los aparatos.

En todo caso, la televisión digital, dentro de la expansión de los nuevos usos culturales de la televisión, tiene un papel esencial (Díaz Nosty, 1997: 33), al igual que la prometida interactividad que sí supondrá un verdadero cambio en el nuevo consumo de televisión, para la utopía del cambio de la comunicación, o como dice Pérez Tornero (1994: 75-76), para que «los *mass-media*, elementos de difusión de información y de control social, se conviertan en los *auto-media*, vehículos para la autonomía del sujeto, para el ejercicio de su libertad y para el encuentro con el emisor en términos igualitarios». Bretz (1983: 13) señala que la comunicación interactiva se basa en que «cada uno de dos (comunicación binodal) o más (polinodal) comunicadores responden al otro». Como una aplicación característica de la comunicación interactiva, se apunta (Gubern, 1987: 379) a las videoconferencias o teleconferencias. Aunque la interactividad ha estado sometida a diferentes conceptualizaciones y transformaciones, hoy, según Pérez Tornero (1994: 76), las posibilidades de memorización digital de las señales, la fibra óptica y los satélites «permiten concebir y crear sistemas abiertos de intercomunicación completa entre diferentes actores». Los diversos grados de interactividad se pueden ordenar, según este autor, en el siguiente gráfico:

Grados de interactividad

TIPO DE INTERACTIVIDAD	*Relación emisor-receptor*	*Relación usuario-mensaje*
Televisión convencional	Unidireccional: difusión	Consumo receptivo
Televisión de interactividad reducida	Respuestas simples del receptor	Consumo activo
TV activa	Bidireccional: creación de redes	Participación Uso interactivo
TV interactiva + Multimedia	Bidireccional	Recreación

(Pérez Tornero, 1994: 76)

El modelo de televisión convencional con una relación unidireccional es hoy todavía predominante, tanto en el sistema clásico de transmisión por ondas hertzianas, como en el satélite y el cable no activo, como apunta este autor. El segundo tipo de interactividad, es el que «sin variar esencialmente la relación de difusión, permite que el receptor responda» mínimamente, ya que su participación es más ficticia que real; se trata, no obstante, de un consumo activo, frente a la pasividad anterior. Un nivel mayor de interactividad es el que permite una mayor participación, sin alterar

Universidad de Huelva 2009

rotundamente la base de la televisión convencional (Pérez Tornero, 1994: 78). Así el telespectador selecciona el menú de su programación, pueden crearse redes pequeñas de usuarios, etc.

La televisión de pago vía satélite, que se ha impuesto en España, juega con este tipo de consumo con un nivel mínimo de interactividad. Pero, realmente, la interactividad cobra todo su sentido y valor cuando se conecta al multimedia, permitiendo una selección activa y una participación del espectador. Se produce de esta forma un enorme cambio frente al modelo tradicional de televisión, permitiendo la entrada en *autopistas de la información* bidireccionales o multidireccionales, en un sistema parecido al teléfono, pero con la transmisión, junto a la voz, de datos, imágenes, y todo ello simultáneamente.

Para Pérez Tornero (1994: 79), «el escenario puede imaginarse. Los usuarios cambiarán el consumo pasivo y la recepción de una simple difusión de información por una selección personalizada y la navegación que permiten los hipertextos, eligiendo menús, seleccionando alternativas y recreando situaciones».

Sin embargo, no todos los autores son tan optimistas. Así Tremblay (1995: 258) afirma que «en contra de muchos que predicen el final de la televisión clásica, yo preveo que la televisión generalista sobrevivirá en el nuevo contexto de la multiplicación de la oferta televisiva; se transformará, pero se mantendrá. Las razones son bien simples; se ajusta a las exigencias de los regímenes democráticos y a los del mercado publicitario. En primer lugar, teniendo en cuenta la importancia de la televisión como fuente de información de los ciudadanos –el primer medio de información para la mayoría–, el Estado debe asegurar a todos y a cada uno el libre acceso, sin contrato financiero, a la información mínima para el ejercicio de sus prerrogativas como ciudadano. En segundo lugar, y a pesar de todo lo que se ha contado en los últimos años sobre la fragmentación de los oyentes y el establecimiento de públicos meta, la economía capitalista siempre tiene necesidad de una publicidad que se dirija a todos».

Por todo ello, los cambios en el comportamiento del telespectador –que analizaremos en el siguiente capítulo– son también esenciales para entender los nuevos rumbos que la televisión comienza a tomar en estos finales del siglo. Tremblay (1995: 260) se cuestiona el «cómo responderán los consumidores a la puesta en funcionamiento de esas redes de alta capacidad y a la multiplicación de la oferta televisiva». De momento es la gran pregunta». Actualmente conocemos el favor de que goza la pequeña pantalla y el lugar preponderante que ocupa en el tiempo libre de las personas, de forma que, como indica este autor, «el creciente consumo doméstico de producciones culturales ha constituido una de las tendencias mayores de la vida cultural de las sociedades industrializadas de la posguerra. Pero quizás el tiempo consagrado a la televisión ha llegado a umbrales difícilmente superables», aunque para otros autores, contradictoriamente, el tiempo de exposición a la televisión «se ampliará como consecuencia de esta integración de servicios» (García Matilla, 1995: 9).

Por ello, y como señala Iglesias (1990: 83), la batalla por el control de la televisión «no se fundamenta –a su juicio– sólo en razones de tipo técnico y de poderío econó-

Universidad de Huelva 2009

mico. La confrontación es también quizás principalmente de índole ideológica». La formación de los ciudadanos en el conocimiento y uso de la televisión sigue siendo una tarea fundamental que por no realizada hasta ahora, deja de ser caduca. Los múltiples servicios que el medio pone en marcha, exigen cada vez más ciudadanos «competentes» con el medio que sepan utilizarlo para su provecho personal. La educación para la competencia televisiva, lejos de tomar vigencia con las nuevas mutaciones del medio, cobra mayor sentido y vitalidad.

Referencias bibliográficas

AGUILAR, P. (1996): *Manual del espectador inteligente.* Madrid, Fundamentos.

ALONSO, C.A. y GALLEGO, D.J. (1993*): Medios audiovisuales y recursos didácticos en el nuevo enfoque de la educación.* Madrid, CECE/ITE.

ANDER EGG, E. (1992): *Los medios de comunicación al servicio de la educación.* Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

APARICI, R.; VALDIVIA, M. y GARCÍA, A. (1988): *La imagen. Iniciación a la lectura de imágenes y al conocimiento de los medios audiovisuales.* Madrid, UNED.

ARIAS RUIZ, A. (1971): *El mundo de la televisión.* Madrid, Guadarrama.

AUMONT, J. (1990): *Análisis del film.* Barcelona, Paidós.

AUMONT, J. (1992): *La imagen.* Barcelona, Paidós.

BABIN, P. y KOULOUMDJIAN, M.F. (1983): *Nuevos modos de comprender. La generación del audiovisual y el ordenador.* Madrid, S.M.

BAGET HERMS, J.M. (1965): *Televisión, un arte nuevo.* Barcelona, Rialp.

BAGGALEY, J.P. & DUCK, S.W. (1976): *The Dinamics of Television.* Farborough, Saxon House,

BAGGALEY, J.P. y DUCK, S.W. (1982): *Análisis del mensaje televisivo.* Barcelona, Gustavo Gili.

BARTHES, R. (1982): *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces.* Barcelona, Paidós.

BARTHES, R. (1985): *La aventura semiológica.* Barcelona, Paidós.

BARTOLOMÉ, A. (1989): *Nuevas tecnologías y enseñanza.* Barcelona, Graó/ICE.

BATES, A. (1984): *Broadcasting in Education: an Evaluation.* London, Contable.

BAZALGETTE, C. (1991): *Los medios audiovisuales en la Educación Primaria.* Madrid, MEC/ Morata.

BENOIT, F. (1964): *L'homme face à la télévision.* Fides, Biblioteque Économique et Sociale.

BETHENCOURT, T. (1991): *Qué es la televisión.* Madrid, Granada Editores.

BETTETENI, G. (1986): *La conversación audiovisual.* Madrid, Cátedra.

Universidad de Huelva 2009

BECERRA, A. y OTROS (1993): *Imagotopías. Aproximaciones epistemológicas y didácticas al estudio de las imágenes.* Granada, Grupo Imago.

BECERRA, A. y OTROS (1994); *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo.* Granada, Grupo Imago.

BECKER, J. (1995): «Tendencias globales de la comunicación», en FUNDESCO (Ed.): *Comunicación Social 1995. Tendencias.* Madrid, Fundesco; 189-198.

BORREGO, C. y DE PABLOS, J. (1994): *Estudio psicoeducativo de la programación infantil y juvenil de Canal Sur Televisión.* Sevilla, Universidad de Sevilla (policopiado).

BRETZ, R. (1983): *Media for Interactive Communication.* Beverly Hills, Savage Publications.

BUSTAMANTE, E. y VILLAFAÑE, J. (1986): *La televisión en España, mañana. Modelos televisivos y opciones ideológicas.* Madrid, Siglo XXI de España y RTVE.

BUSTAMANTE, E. y ZALLO, R. (1988): *Las industrias culturales en España. Grupos multimedias y transnacionales.* Barcelona, Akal/Comunicación.

CABERO, J. (1984): «Justificaciones para la introducción del vídeo en la escuela», en *Patio Abierto, 12*; 27-29.

CABERO, J. (1989): *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo.* Barcelona, PPU.

CABERO, J. (1994): «Retomando un medio: la televisión educativa», en CMIDE (Ed.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE/SAV de la Universidad de Sevilla; 161-193.

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

CALLEJO, J. (1995): *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

CALVO, J.L. (1996): *Los medios de comunicación social en la animación.* Madrid, CCS.

CARPIO. S. (1995): *Producción audiovisual.* Lima, Fondo de Desarrollo Social.

CASETI, F. (1989): *El film y su espectador.* Madrid, Cátedra.

CASTILLA, A.; CRUZ, M. y DÍAZ, J.A. (1987): *La sociedad española ante las nuevas tecnologías.* Madrid, Fundesco.

CASSIRER, H.R. (1961): *Televisión y enseñanza.* Buenos Aires, Hachette.

CAZENEUVE, J. (1967): *Sociología de la radio-televisión.* Buenos Aires, Paidós.

CAZENEUVE, J. (1972): *La societé de l'ubiquité.* Paris, Denoël.

CAZENEUVE, J. (1977): *El hombre telespectador (Homo telespectator).* Barcelona, Gustavo Gili.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1989): *Realidad y ficción en la lectura de mensajes verboicónicos televisivos en niños de 4 a 7 años.* Málaga, tesis doctoral inédita.

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

CEBRIÁN HERREROS, M. (1978): *Introducción al lenguaje de la televisión. Una perspectiva semiótica.* Madrid, Pirámide.

Universidad de Huelva 2009

CEBRIÁN HERREROS, M. (1987): «El vídeo educativo», en *II Congreso de Tecnología Educativa.* Madrid, Sociedad Española de Pedagogía; 53-74.

CEBRIÁN HERREROS, M. (1980): *Siglario Internacional de Radio y Televisión.* Madrid, Instituto Oficial de Radio y Televisión.

CEBRIÁN HERREROS, M. (1995): *Información audiovisual. Concepto, técnica, expresión y aplicaciones.* Madrid, Síntesis.

CEREZO, M. (1994): «Teorías sobre el medio televisivo y educación», en BECERRA, A. y OTROS: *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo.* Granada, Grupo Imago; 16-44.

CIPRIANI, I. (1982): *La televisión.* Barcelona, Serbal.

CLOUTIER, J. (1973): *La communication audio-scripto-audiovisuelle a l'heure des self-média ou L'ére d'Emerec.* Montréal, Les Presses de l'Université.

COLOMBO, F. (1976): *Televisión: la realidad como espectáculo.* Barcelona, Gustavo Gili.

COLOMBO, F. (1983): *Rabia y televisión. Reflexiones sobre los efectos imprevistos de la televisión.* Barcelona, Gustavo Gili.

CONTRERAS, J.M. (1990): *Vida política y televisión.* Madrid, Espasa Calpe.

CONTRERAS, J.M. (1992): «La programación infantil en televisión», en *Infancia y Aprendizaje, 14*; 13-23.

COSTA, A. (1988): *Saber de cine.* Barcelona, 1988.

COSTA, P.O. (1986): *La crisis de la televisión pública.* Barcelona, Paidós.

CHABROL, J.L. et PERIN, P. (1991): *Le zapping.* Paris, CNET.

CHALVON, M.; CORSET, P. y SOUCHON, M. (1982): *El niño ante la televisión.* Barcelona, Juventud.

DEBRAY, R. (1994): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente.* Barcelona, Paidós.

DE FLEUR, M.L. y BALL-ROKEACH, S.J. (1993): *Teorías de la comunicación de masas.* Barcelona, Paidós.

DE PABLOS, J. (1996): «La televisión y sus dimensiones educativas», en TEJEDOR, F. y VALCÁRCEL, A. (Coords.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.* Madrid, Narcea; 175-184.

DENNIS, E. (1996): «Configuración y comprensión de la inminente superautopista de la información», en DENNIS, E. y OTROS: *La sociedad de la información. Amenazas y oportunidades.* Madrid, Editorial Complutense; 15-29.

DÍAZ NOSTY, B. (1997): «Televisión, donde los ciudadanos se hacen consumidores», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 29-34.

DÍAZ-PLAJA, F. (1974): *La pantalla chica.* Barcelona, Plaza y Janés.

DOELKER, C. (1982): *La realidad manipulada. Radio, televisión, cine, prensa.* Barcelona, Gustavo Gili.

Universidad de Huelva 2009

DRAGO, T. y RUIS, L.A. (Eds.) (1991): *Innovación tecnológica y comunicación*. Mérida, Extremadura, Enclave 92.

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

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

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

ECO, U. (1996): *La estrategia de la ilusión*. Barcelona, Lumen.

ECO, U.; FABBRI, P. y AL. (1965): *Prima proposta per un modello di recerca interdisciplinare sul rapporto televisione/pubblico*. Perugia, Istituto di Etnologia e Antropologia Culturale.

EQUIPO FENIX (1996): *La televisión*. Barcelona, Rosaljai.

FERRÉS, J. (1994a): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (1994b): «Televisión y escuela», en CMIDE (Ed.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla, CMIDE/SAV de la Universidad de Sevilla; 113-124.

FERRÉS. J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós.

FONT, D. (1985): *El poder de la imagen*. Barcelona, Salvat.

FONTANILLO, E. y RIESCO, M.I. (19900): *Teleperversión de la lengua*. Barcelona, Anthropos.

FUENZALIDA, V. (1984): *Televisión: padres-hijos*. Santiago de Chile, CENECA/Paulinas.

FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1991): *El televidente activo. Manual para la recepción activa de la televisión*. Santiago de Chile, CPU/CENECA.

GALLEGO, D. y ALONSO, C. (1995): «La televisión: ¿una ayuda o una amenaza?», en BALLESTA, J. (Coord.): *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona, PPU/Diego Marín Editores; 147-186.

GARCÍA MATILLA, E. (1995): «El futuro de la televisión», en *Cuadernos de Pedagogía, 241*; 8-9.

GARCÍA NOBLEJAS, J.J. (1988): «Alicia en la casa del espejo televisivo», en *Nuestro Tiempo, 412;* 109.

GARRIC, D. (1972): *L'homme electribal ou la civilisation de l'ordinateur*. Paris, Grasset.

GATTEGNO, C. (1970): *Towards a Visual Culture. Educating trough Television*. New York, Outerbridge.

GERIN, E. (1965): *Televisión amiga*. Barcelona, Nova Terra.

GIACOMANTONIO, M. (1985): *La enseñanza audiovisual*. Barcelona, Gili Gaya.

GIL DE MURO, E.T. (1984): *Televisión y familia. El hogar, entre la agresión y la cultura*. Madrid, PPC.

GIL DE MURO, E.T. (1990): «La televisión», en DAVARA, F.J. y OTROS: *Introducción a los medios de comunicación*. Madrid, Paulinas; 245-281.

GELICES, F.L. (1973): *La televisión*. Madrid, Salvat.

Universidad de Huelva 2009

GODOY, A. (1995): *El derecho de la televisión sin fronteras.* Alicante, Aguaclara.

GONZÁLEZ ENCINAR, J.J. (Ed.) (1996): *La televisión pública en la Unión Europea.* Madrid, McGraw Hill.

GONZÁLEZ REQUENA, J. (1988): *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodemidad.* Madrid, Cátedra.

GONZÁLEZ REQUENA, J. (1989): *El espectáculo informativo o la amenaza de lo real.* Madrid, Cátedra.

GREEN, M. (1973): *El periodismo en televisión.* Buenos Aires, Troquel.

GREENFIELD, P.M. (1985): *El niño y los medios de comunicación.* Madrid, Morata.

GRÉGOIRE, R. (1985): *Grandir avec la télévision. La télévision et les valeurs dans le projet éducatif.* Quebec, Conseil Supérieur de l´Éducation.

GROOMBRIDGE, B. (1976): *La televisión y la gente.* Caracas, Monte Ávila.

GRUPO DE PROSPECTIVA DE LA TELEVISIÓN EUROPEA (1989)*: La televisión europea del año 2000.* Madrid, Fundesco.

GUBERN, R. (1987): *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea.* Barcelona, Gili Gaya.

GUIBERT, E. (1987): *La télévision.* Paris, Hachette.

HALL, S. (1980): «Encoding and Decoding in the Television Discourse», en HALL, S. & AL. (Coords.): *Culture, Media, Language.* London, Hutchinson University.

HALLORAN, J. (1974): *Los efectos de la televisión.* Madrid, Editora Nacional.

HERMOSILLA, M.E. (1990): *Explorando la recepción televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/ CENCOSEP.

HERNÁNDEZ CARRIÓN, P. (1990): *Imagen y sonido.* Madrid, Recursos Didácticos Alhambra.

HILLS, G. (1981): *Los informativos en radiotelevisión.* Madrid, Instituto Oficial de Radio y Televisión.

HODGE, B. y TRIPP, D. (1988): *Los niños y la televisión.* Barcelona, Planeta.

IGLESIAS, F. (1990): *La televisión dominada.* Madrid, Rialp.

INSTITUT EUROPÉEN DE LA COMMUNICATION (1988): *Europe 2000: quelle télévision?* Bruxelles, Rapport du Groupe de Prospective sur la Télévision Européenne.

JAKOBSON, R. (1981): *Lingüística y poética.* Madrid, Cátedra.

JIMÉNEZ LOSANTOS, E. y SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (Eds.) (1989)*: El relato electrónico.* Valencia, Filmoteca de la Generalidad Valenciana.

JONES, E.G. (1981): *La magia de la televisión.* Barcelona, Plaza y Janés.

JOOSTEN, M. (1991): «High and Digital, Convergences and Colisions in Old and New HDTV», in *CCIS Working, 8.* London, Center for Communications and Information Studies.

KAPLÚN, M. (1994): «Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas», en *Anuario ININCO, 6.* Caracas, Universidad Central de Venezuela; 13-35.

Universidad de Huelva 2009

LACAN, J. (1977): *Psicoanálisis, radiofonía y televisión.* Barcelona, Anagrama.

LAZAR, J. (1985): *École, communication, télévision.* París, PUF.

LE DIBERDER, A. y COSTE-CERDAN, N. (1990): *Romper las cadenas. Introducción a la post-televisión.* Barcelona, Gustavo Gili.

LEÓN SÁEZ, J.L. (1992): «La televisión y los niños: el nacimiento de una nueva cultura», en *Infancia y Aprendizaje, 14;* 53-66.

LOMAS, C. (1996): *El espectáculo del deseo.* Barcelona, Octaedro.

LORENZO GELICES, F. (1974): *La televisión.* Barcelona, Salvat.

LIEBERT, R.; NEALE, J. & DAVIDSON, E. (1973): *The Early Windows: Effects of Télevision on Children and Youth.* Alberta, Pergamon Press.

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

LORENZO, M. (1986): *El vocabulario televisivo.* Granada, ICE de la Universidad.

MANDER, J. (1981): *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión.* Barcelona, Gedisa.

MARCH, J.C. (Coord.) (1994): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.

MARCH, J.C. y GARCÍA CALVENTE (1994): «Infancia y medios de comunicación: nacidos con la tele», en MARCH, J.C. (Ed.): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 29-32.

MARIET, F. (1993): *Déjenlos ver la televisión.* Barcelona, Urano.

MARTIN, M. (1987): *Semiología de la imagen y pedagogía.* Madrid, Narcea.

MARTINET, A. (1975): *La Linguística. Guía alfabética.* Barcelona, Anagrama.

MARTÍNEZ ABADÍA, J. (1993): *Introducción a la tecnología audiovisual. Televisión, vídeo, radio.* Barcelona, Paidós.

MARTÍNEZ ALBERTOS, J.L. (1977): *El mensaje informativo.* Barcelona, ATE.

MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid, La Torre.

MATTELART, M. y PIEMME, J.M. (1981): *La televisión alternativa.* Madrid, Anagrama.

MATTELART, M. y A. (1988): *El carnaval de las imágenes. La ficción brasileña.* Madrid, Akal.

MATTELART, M. y A. (1989): *Pensar sobre los medios.* México, Universidad Autónoma de México.

MCLUHAN, M. (1964a): *Understanding Media: the Extensions of Man.* New York, Signet Books.

MCLUHAN, M. (1964b): *Pour comprendre les médias.* Paris, Seuil.

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

MCQUAIL, D. (1970): *Televisión y educación.* Madrid, Editora Nacional.

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

MELÓN MARTÍNEZ, E. (1970): *La télevision dans la famille et la societé moderne.* Verviers, Marabout Univesité.

Universidad de Huelva 2009

METZ, C. (1973): *Lenguaje y cine.* Barcelona, Planeta.

MILAVSKY, J.R. y OTROS (1982): *Television and Agression.* London, Academic Press Inc.

MILLERSON, G. (1983): *Técnicas de realización y producción en televisión.* Madrid, Instituto Oficial de Radio Televisión.

MILLERSON, G. (1984): *Producción eficaz. Técnicas y procesos.* Barcelona, Hispano Europea.

MONTANER, P. y MOYANO, R. (1989): *¿Cómo nos comunicamos?* Madrid, Recursos Didácticos Alhambra.

MOLES, A. (1973): *La communication et les mass-média.* Verviers, Marabout Univesité.

MORENO, G. (1983): *Introducción a la comunicación social actual.* Madrid, Playor.

MORAGAS, M. (1987): *Sociología de la comunicación de masas.* Barcelona, Gustavo Gili.

MUÑOZ, J.J. (1993): *Expresión artística y audiovisual (De los primeros signos a la realidad virtual).* Salamanca, Amarú Ediciones.

MUÑOZ, P. (1990): *RTVE: la sombra del escándalo.* Madrid, Temas de hoy.

MUÑOZ ALONSO, A. (1989): *Política y nueva comunicación.* Madrid, Fundesco.

MURRAY, J. (1972): «TV in Inner City Homes. Viewing Behaviour of Young Boys», in ROUBINSTEIN et AL. (Eds.): *TV and Social Behaviour.* US Government Printing Office; 345-368.

NEWCOB, H. (1976): *Television: the Critical View.* New York, Oxford University.

NIEVAS, J. L. y BONASTRE, M. (1987): *La televisió per dintre.* Barcelona, IME de l' Ajuntament de Barcelona y TVE en Catalunya.

OLIVARI, J.L. y OTROS (1996): *Currículum y televisión.* Santiago de Chile, MINIEDUC/ CENECA.

OROZCO, G. (1994): *Al rescate de los medios. Desafío democrático para los comunicadores.* México, Universidad Iberoamericana.

ORTEGA, J.A. y FERNÁNDEZ DE HARO, E. (1996): *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia.* Granada, Genesian/Fundación Educación y Futuro.

PANCORBO, L. (1983): *Los signos de la esfinge (preguntas semióticas en la televisión).* Madrid, Instituto Oficial de Radio Televisión.

PANCORBO, L. (1986): *La tribu televisiva. Análisis del documentaje etnográfico.* Madrid, Instituto Oficial de Radio y Televisión.

PARDO, F. y J. (1985): *Esto es televisión.* Barcelona, Salvat.

PEDROIA, A. (1983): «La peri-televisión y la fragmentación del público», en RICHERI, G. (Ed.): *La televisión entre servicio público y negocio.* Barcelona, Gustavo Gili.

PÉREZ CALDERÓN, M. (1980): *La televisión de cerca.* Barcelona, Argos Vergara.

PÉREZ TORNERO, J.M. y OTROS (1992): *La seducción de la opulencia.* Barcelona, Paidós.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1993): «Las formas de la imaginación televisiva», en *Infancia y Sociedad, 20;* 93-102.

Universidad de Huelva 2009

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994): *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio.* Barcelona, Paidós.

PEYRÚ, G. (1993): *Papá, ¿puedo ver la tele?* Buenos Aires, Paidós.

PIEDRAHITA, M. (1994): *El rapto de la televisión pública.* Madrid, Noesis.

PIEMME, J. M. (1980): *La televisión: un medio en cuestión.* Barcelona, Fontanella.

PIGEAT, H. (1985): *La televisión por cable empieza mañana.* Madrid, Fundesco/ Tecnos.

PLECY, A. (1971): *Grammaire élementaire de l'image. Comment lire les images, comment les faire parler.* Verviers, Marabout Université.

PORCHER, L. (1974): *L'école parallèle.* Paris, Larousse.

PORCHER, L. (1994): *Télévision, culture, éducation.* Paris, Armand Colin.

POSTMAN, N. (1990): *La desaparició de la infantesa.* Vic, Eumo.

POSTMAN, N. (1991): *Divertirse hasta morir. El discurso público en la época del «show business».* Barcelona, La Tempestad.

POSTMAN, N. (1994): *Tecnópolis.* Barcelona, Círculo de Lectores.

PIGNOTTI, L. (1976): *La supernada. Ideología y lenguaje de la publicidad.* Valencia, Fernando Torres.

PRADO, E. (1992): «Tendencias internacionales de la programación televisiva», en *Telos, 31*; 66-71.

RAMONET, I. (1983): *La golosina audiovisual. Imágenes sobre el consumo.* Barcelona, Gustavo Gili.

RICHERI, G. (Ed.) (1983): *La televisión: entre servicio público y negocio.* Barcelona, Gustavo Gili.

RICHERI, G. (1993): *La transición de la televisión. Análisis audiovisual como empresa de comunicación.* Barcelona, Bosch.

RICO, L. (1992): *La TV, fábrica de mentiras.* Madrid, Espasa Calpe.

RICO, L. (1994): *El buen telespectador.* Madrid, Espasa Calpe.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (Coord.) (1988): *Educación y comunicación.* Barcelona, Paidós.

RODRÍGUEZ MÉNDEZ, J.M. (1971): *Los teleadictos.* Barcelona, Laia.

RODRÍGUEZ MÉNDEZ, J.M. (1973): *Carta abierta a televisión.* Barcelona, Planeta.

RODRÍGUEZ, F.J. (1992): *La televisión y los españoles. Análisis periodístico de un vicio nacional.* Madrid, Paraninfo.

ROURA, A. (1993): *Telenovelas, pasiones de mujer. El sexo del culebrón.* Barcelona, Gedisa.

ROWLANDS, A. (1985): *El guión en el rodaje y la producción.* Madrid, Instituto Oficial de Radio y Televisión.

RUGE, R. (1983): *Prácticas de periodismo televisivo.* Pamplona, Eunsa.

SALACHAS. G.; GRITTI, J. et BEAUVALET, C. (1966): *L'homme et l'image.* Paris, Bloud et Gay.

Universidad de Huelva 2009

SALOMON, G. & COHEN, A. (1977): «Television, Formats, Mastery of Mental Skills, and the Acquisition of Knowledge», in *Journal of Educational Psychology*, 69; 612-619.

SALOMON, G. (1979): *Interaction of Media, Cognition and Learning.* San Franscisco, Jossey-Bass.

SANAGUSTÍN, P. y OTROS (1991): *El sueño consumista. La formación crítica del consumidor.* Sevilla, Junta de Andalucía.

SÁNCHEZ CORDOVÉS, J. (1967): «El futuro de la televisión», en TVE (Ed.): *Estudios sobre televisión.* Madrid, Televisión Española.

SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (1997): *Crítica de la seducción mediática.* Madrid, Tecnos.

SÁNCHEZ RAMOS. E. (1991): *¿Qué es?... Los medios de comunicación.* Madrid, Granada Editores.

SARTORI, C. (1989): *La grande sorella.* Milán, Mondadori.

SAUVAGE, N. (1969): *La télevision, les enfants et la famille.* Paris, SPER.

SCHRAMM, W.; LYLE, J. & PARKER, E. (1961): *TV in the Lives of our Children.* Stanford, Stanford University Press.

SCHWARTZENBERG, R.G. (1977): *L'état spectacle.* Paris, Flamarion.

SCHWARTZENBERG, R.G. (1978): *El show político.* Barcelona, Dopesa.

SENEGAL, M. (1986): *Televisiones y radios comunitarias.* Barcelona, Mitre.

SINOVA, J. (1983): *La gran mentira. El tinglado de la televisión al descubierto.* Barcelona, Planeta e Instituto de Estudios Económicos.

SOLER, L. (1988): *La televisión. Una metodología para su aprendizaje.* Barcelona, Gustavo Gili.

SUBLET, F. y OTROS (1986): *Quand la télévision entre à l'école.* Poitiers, CNDP.

TEJEDOR, F. y VALCÁRCEL, A. (Coords.) (1996): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.* Madrid, Narcea.

TORÁN, L.E. (1982): *La información en televisión.* Barcelona, Mitre.

TREMBLAY, G. (1995): «Los medios audiovisuales en la tormenta. Una reorganización en función de la distribución», en FUNDESCO (Ed.): *Comunicación Social 1995. Tendencias.* Madrid, Fundesco; 257-261.

TUCHMAN, G. (1983): *La producción de la noticia. Estudio sobre la construcción de la realidad.* Barcelona, Gustavo Gili.

VALLEJO-NÁGERA, A. (1987): *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión.* Madrid, Temas de hoy.

VARIOS (1986): «La telescuela», en *Cuadernos de Pedagogía, 137*; mayo.

VÁZQUEZ, J.M. (1967): El fenómeno sociológico de la televisión», en VARIOS: *Estudios sobre televisión.* Madrid, TVE.

VILCHES, L. (1988): «Teoría de la imagen/Pedagogía de la imagen», en RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (Coord.): *Educación y comunicación.* Barcelona, Paidós; 183-206.

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

Universidad de Huelva 2009

VILCHES, L. (1992): *La lectura de imágenes. Prensa, cine y televisión.* Barcelona, Paidós.

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

VIÑUELA, A. (1995): «La televisión en el universo multimedia», en FUNDESCO (Ed.): *Comunicación Social 1995. Tendencias.* Madrid, Fundesco; 263-267.

VIRILIO, R. (1989): *La máquina de visión.* Madrid, Cátedra.

WAGNER, F. (1972): *La televisión. Técnica y expresión dramática.* Barcelona, Labor.

WANGERMEE, R. et LHOEST, H. (1973): *L´après-télévision. Une antimythologie de l´audiovisuel.* Paris, Conseil de l´Europe.

WILLIAMS (1974): *Television: Tecnhology and Cultural Form.* USA, Fontana.

WINN, M. (1977): *TV drogue? (The plug-in drug).* Paris, Fleurus.

WOLF, M. (1994): *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas.* Barcelona, Paidós.

WOLTON, D. (1995): *Elogio del gran público. Una teoría crítica de la televisión.* Barcelona, Gedisa.

YARCE, J. (1992): *Televisión y familia.* Madrid, Palabra.

YORKE, I. (1994): *Periodismo en televisión.* México, Limusa.

ZAGHLOUL, Z.M. (1984): *L'éducation aux médias.* Paris, UNESCO.

ZECHETTO, V. (1986): *Para mirar la imagen.* Buenos Aires, Don Bosco.

ZECHETTO, V. (1989): *Para entender la ideología.* Buenos Aires, Don Bosco.

ZECHETTO, V. (1994): *El espectáculo testimonial de la televisión.* Buenos Aires, Don Bosco.

ZILLMAN, D.; HEZEL, R. & MEDOFF, N. (1983): «The Effect of Affective States on Selective Exposure to Televised Entertainment Fare», in *Journal of Applied Social Psychology, 10*; 323-339.

ZUCKERMAN, M. (1979): «Sensation Seeking», in *Beyond the Optimal Level of Arousal.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

ZUNZUNEGU, S. (1989): *Pensar la imagen.* Madrid, Cátedra.

ZUNZUNEGU, S. (1996): *La mirada cercana. Microanálisis fílmico.* Barcelona, Paidós.

Universidad de Huelva 2009

3

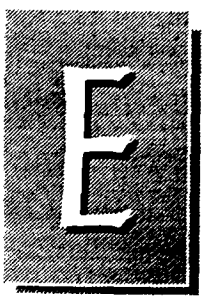
Televisión y telespectadores
El impacto social del medio en los jóvenes

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

3. La televisión y los telespectadores. El impacto social del medio televisivo

«Conocer el proceso de ver televisión, los escenarios donde se realiza, las múltiples mediaciones de que es objeto, así como conocer las audiencias que lo llevan a cabo, y viven y lo renuevan, para proponer estrategias tendentes a transformar su múltiple interacción televisiva. De tal suerte que el ver televisión constituya una experiencia, que sin dejar de ser placentera, sea cada vez más constructiva, crítica y autónoma para todos, y eventualmente se convierta en un recurso para el fortalecimiento de su educación, su cultura, los derechos a la comunicación, la democracia y la participación ciudadana» (Orozco, 1996a: 12-13).



stas palabras sintetizan la trascendencia que la investigación y la intervención pedagógica tienen para la construcción de una sociedad democrática, donde cada vez son más las complejas, múltiples y profundas interacciones que se producen de los ciudadanos con el universo mediático, requiriéndose para ello un mayor proceso de análisis e interpretación.

Es, en consecuencia, necesario que los individuos participen de una forma más activa en sus interacciones con el medio, dada la creciente influencia –como hemos ya visto– de la televisión en la sociedad actual, para superar el mero papel receptivo que hasta ahora se les ha asignado. En este sentido, se hace prioritario el conocimiento no sólo de la televisión como hecho comunicativo, sino especialmente del proceso de recepción televisiva, esto, en términos de Orozco (1994a), de la «televidencia» desde la perspectiva de las audiencias, de forma que se analicen cómo se producen las relaciones de los individuos con el medio televisivo y cómo son sus prácticas comunicativas dentro del complejo mundo de interacciones que la televisión provoca y todo ello con la finalidad de desarrollar las estrategias necesarias

Universidad de Huelva 2009

para mejorar las relaciones con el medio y adquirir las necesarias competencias para apropiarse de forma crítica y creativa del mismo.

Este imprescindible e irremplazable esfuerzo interpretativo para conocer el papel de las audiencias en el contexto de las sociedades contemporáneas (Cebrián Herreros, 1995: 136; Salomon, 1984: 59 y ss.) tiene como finalidad esencial no tanto predecir o determinar objetivamente el complejo proceso del visionado televisivo, sino más bien, como indica Orozco (1996a: 20), «lograr un entendimiento de la audiencia y su televidencia», como un medio necesario para su transformación, y por ende, de los sistemas comunicativos actuales y en consecuencia de los propios modelos democráticos de las sociedades contemporáneas.

Comenzamos por ello este capítulo haciendo un conciso repaso a las investigaciones y estudios sobre las relaciones entre televisión y telespectadores, para luego proceder a reflexionar sobre el consumo del medio en las diferentes capas poblacionales. Ahondaremos con nuestro análisis en el estudio del impacto y efectos que el visionado del medio tiene en los telespectadores y especialmente en la comprensión que las audiencias infantiles y juveniles –objeto central de nuestro estudio– tienen en su relación con el fenómeno televisivo. Finalizaremos el capítulo, ofreciendo algunas notas sobre normativas y regulaciones desarrolladas en torno al medio frente al espectador y reflexionando sobre la programación infantil y juvenil de las cadenas.

3.1. La investigación y la crítica en los estudios de televisión y telespectadores

En el principio, la televisión era simple y llanamente un sistema de envío y recepción de señales. Como apuntan Muñoz y Pedrero (1996: 17), «nadie sabía con exactitud cuál sería su destino: ni sus constructores habían estipulado su función, ni la sociedad había fijado un marco de regulación, y ni siquiera los individuos alcanzaban a representarse su objeto». La televisión es hoy día un «importantísimo sector industrial, un universo simbólico, objeto de consumo masivo, una inversión tecnológica en continua expansión, una experiencia individual cotidiana, un terreno de enfrentamiento político, un sistema de mediación cultural y de agregación social, una manera de pasar el tiempo, etc.» (Wolf, 1994a: 11). En suma, las múltiples realidades y dimensiones de este «objeto mágico», de la televisión es lo que explica en parte lo que Wolton (1995: 42) ha calificado como «un medio difícil de aprehender y complejo de analizar» y, planteándose sobre «¿por qué existe semejante resistencia al análisis referido a la televisión?», apunta este comunicólogo tanto causas objetivas, ligadas a la naturaleza misma de la televisión como objeto complejo, inasible y «cuya trivialidad

Universidad de Huelva 2009

es engañosa», como a causas subjetivas, vinculadas a la «pereza del análisis». Richeri (1995: 6) señala que «todavía es poco lo que sabemos sobre sus efectos con respecto a las posiciones del público, los modos de formación de las audiencias, sobre cómo el público usa la televisión y cómo la televisión usa al público».

Sin embargo, la televisión es un verdadero mundo de paradojas, porque junto a las opiniones que consideran que este medio es un «objeto no pensado», encontramos en la bibliografía miles de referencias de trabajos, estudios, investigaciones y reflexiones en torno a este medio. La historia de la investigación de la televisión está llena, como indica Vilches (1993: 13), de «avances, retrocesos y dispersiones» y sus resultados son muchas veces desconcertantes sobre el papel jugado por este medio en nuestra sociedad.

Nos aventuramos, por ello, ahora a hacer un breve balance de la perspectiva histórica de la investigación sobre la influencia de los medios, y en concreto de la televisión, en los telespectadores, ya que ésta contextualizará el marco de interacción entre el medio y sus públicos y nos servirá para dar un paso más allá respecto al análisis televisivo que hemos ofrecido en el anterior capítulo, así como sentará las bases para contextualizar la posterior reflexión sobre televisión y adolescencia que se desarrollará en los siguientes epígrafes.

Montero Sánchez (1993: 31), basándose en autores como Schudson y Rosengren, señala que «la reflexión de los estudios de la comunicación debe hacerse a través de las aportaciones de los diferentes paradigmas» (Feldman, 1977: 76). En este sentido, también Davara (1990: 36) defiende el análisis de los paradigmas comunicativos como fórmula para entender las relaciones del medio televisivo con sus audiencias. Seguimos a continuación especialmente las aportaciones de Rodrigues (1992), Sarmiento (1993), Wolf (1994a), Montero Sánchez (1994), Piette (1990) y Vilches (1993) para realizar un breve resumen de las principales corrientes que han interpretado las relaciones entre televisión y audiencia.

Para Lorenzo Vilches (1993: 25), la ya importante historia de la investigación en televisión se puede agrupar en dos estadios principales: «La primera generación de ensayos sobre la televisión está marcada por el interés del medio en sí. La cuestión de los contenidos vehiculados por el medio no interesa en ese momento a la investigación, porque se cree que la función de la televisión es por esencia la de un perfeccionamiento cultural. Para la segunda generación, en cambio, las investigaciones se han de centrar sobre el comportamiento del público: cómo actúa la audiencia cuando se encuentra expuesta al medio».

3.1.1. Las principales corrientes

Las primeras corrientes de investigación que se desarrollan en el campo de la comunicación –incluso antes del nacimiento de la propia televisión– pero que con

Universidad de Huelva 2009

posterioridad se van a aplicar a este medio, se centran en los modelos behavioristas de los efectos directos. La llamada «teoría hipodérmica» (Wolf, 1994a: 22 y ss.; Wolf, 1994b: 42 y ss.) o de la «bala mágica» (Rodrigues, 1992: 16 y ss.; De Fleur y Ball-Rokeach, 1993: 193 y ss.) partían de la base de que los mensajes de los medios actuaban como estímulos que influenciaban directamente y de manera homogénea a todos los individuos. Por tanto, este enfoque postula la existencia de un público pasivo, compuesto por individuos atomizados, vulnerables y expuestos de forma sistemática y determinista a la poderosa influencia de los medios de comunicación (Sarmiento, 1993: 30). Esta concepción «victimizante» se basaba en que cada individuo era un «átomo aislado que reacciona por separado a las órdenes y a las sugerencias de los medios de comunicación» (Wright, 1963: 203).

Desde el punto de vista de las investigaciones, esta manera de describir los efectos de los medios fue progresivamente abandonada en la década de los cuarenta y cincuenta (Dorr, 1985: 60 y ss.). Los investigadores comienzan a interrogarse, de una forma progresiva, sobre la complejidad del proceso que conlleva la interacción social que los individuos realizan con el medio. Así Beltrán (1990: 8) señala que «las nuevas investigaciones encontraron que en realidad no había tal influjo directo y avasallador, pues los efectos de la comunicación masiva se producían por intermediación de la influencia personal de los líderes de opinión». Por ello, se llegó a la conclusión de que «los mensajes de los medios no 'traspasan' al individuo como una 'jeringa hipodérmica', sino que los mismos son interpretados de diferentes maneras» (Sarmiento, 1993: 31; De Fleur y Ball-Rokeach, 1993: 221 y ss.).

La televisión fue estudiada en una primera etapa a partir del contenido ideológico de sus mensajes y de sus efectos sobre la conducta de los espectadores. Como indica Quiroz (1993: 53), la televisión fue considerada «como un medio omnipotente, todopoderoso, capaz de producir una serie de efectos directos sobre el público, alterando su comportamiento».

Entre los investigadores principales de esta primera época destacan Carl Hovland, Bernard Berelson, Paul Lazarfeld, y especialmente Harold Lasswell, que, «en el seno del período dorado de la teoría hipodérmica» (Wolf, 1994a: 30 y ss.), desarrolla la teoría de la información que va a sentar las bases de los estudios posteriores en cuanto va a proponer el análisis de la comunicación tanto desde la perspectiva de sus contenidos, como desde la reflexión sobre sus efectos.

La superación, en el ámbito de la investigación, de la teoría hipodérmica supuso la división de los estudios en diferentes campos: el quién (estudio sociológico de los medios), el qué (análisis de contenido de los mensajes), el canal (aspectos técnicos), el segundo quién (los públicos y audiencias) y finalmente la identificación y valoración de los efectos (Sarmiento, 1993: 31). Se produce así un redimensionamiento de la capacidad indiscriminada de los medios de comunicación de manipular al público, teniéndose presente la complejidad de factores que intervienen. Surgen así los estudios empíricos de «los efectos limitados», y se pasa de esta forma de lo que gráficamente Rodrigues (1992: 7) denomina «comunicação omnipotente» a la «comunicação impo-

Universidad de Huelva 2009

tente». Los estudios empíricos sobre los efectos limitados es una fase fundamental de la «Communication Research», ya que frente a los acuñados conceptos de «manipulación» (de la teoría hipodérmica) y de «persuasión» (de las teorías psicológico-experimentales), ahora se asienta en esta teoría el término de «influencias» (Wolf, 1994a: 51). Como apunta Sarmiento (1993: 33), este período –fundamental para entender las interacciones entre televisión y audiencias– conlleva el debilitamiento de la creencia de la influencia directa, traduciéndose ya en un efecto mínimo de los mensajes, que está estrechamente vinculado al análisis del contexto social en el que actúa, ya que éste provoca efectos de activación, reforzamiento o efectos de conversión (Lazarsfeld, 1944: 98). Los efectos de los *media* se realizan como parte de un proceso más complejo, basado en un ambiente social (Dorr, 1985: 89). Por ello, como indica Klapper (1960), a partir de este momento la influencia de la comunicación de masas y de la televisión se va a entender mejor en el sentido de reforzamiento de valores, actitudes, posturas, «sin poseer una capacidad real de modificarlos o manipularlos», esto es, el modelo de la influencia interpersonal subraya, por un lado, la no linealidad del proceso en el que se determinan los efectos sociales de los *media* y por otro la selectividad intrínseca de la dinámica comunicativa (Wolf, 1994a: 63-64).

En los años setenta se produce una reorganización de la investigación sobre la televisión y los medios de comunicación por el impulso de las teorías funcionalistas. Los medios y la televisión son considerados como parte integrante de la «cultura social», por lo que es necesario revelar las funciones latentes o manifiestas que cumplen (Sarmiento, 1993: 33-34). La idea inicial de la comunicación, como generadora de inmediata influencia en una relación estímulo-respuesta, da paso a un estudio más profundo de los contextos y de las interacciones sociales. La problemática se invierte y los estudios de las interacciones televisión/telespectador pasan, en la clásica cita de Katz (citado por Wolf, 1994a: 78), de «¿qué es lo que hacen los medios a las personas?» a la pregunta «¿qué hacen las personas con los medios?». Se instaura así la corriente de «los usos y gratificaciones» (Bertrand: 1993: 10; Grandi, 1995: 248 y ss.; Vilches, 1993: 46 y ss.). En el ámbito televisivo, Schramm (1960) señala que «debemos, en primer lugar, sustituir el concepto no realizable de lo que la televisión hace a los niños y cambiarlo por el de lo que los niños hacen con la televisión». En esta nueva perspectiva, este autor, como señala Sarmiento (1993: 43), compara la televisión con una «cafetería cultural», donde el niño compone su menú según sus necesidades, sus gustos y sus aspiraciones. El enfoque de «los usos y gratificaciones» defiende el efecto moderado de los medios y postula que los hábitos de frecuentación a la televisión son determinados por diferencias psicológicas individuales y por la pertenencia a categorías sociales. Se produce, en consecuencia, un desplazamiento del origen del efecto, del solo contenido del mensaje a todo el contexto comunicativo. La famosa frase de McLuhan, «el mensaje es el medio» se contextualiza en esta corriente, que parte de la base de que los medios, lejos de ser neutros, determinan la forma de pensar y los sistemas de valores.

Sin embargo, las corrientes de «los usos y gratificaciones» no han supuesto la superación total de las teorías de los efectos. Basadas en la tradición psicológica del

Universidad de Huelva 2009

aprendizaje social («Social Learning Theory») y de la sociológica de la naturaleza de interacción simbólica y la construcción social del significado («Social Construction of Meaning»), en las décadas de los sesenta y setenta han retornado concepciones basadas en los efectos indirectos de los medios, tanto desde una perspectiva individual como colectiva.

El modelo psicológico ha intentando interpretar, basándose en las corrientes de Bandura (1996), la influencia de la televisión sobre las personas, partiendo de la premisa de que la influencia no se ejerce de la misma manera y de forma uniforme en todos los individuos. En cambio, el modelo sociológico parte de la idea de que la televisión y los otros medios se han convertido en lugares privilegiados para las nuevas convenciones simbólicas (Sarmiento, 1993: 38), a través de nuevas formas culturales. Por ello señala Quiroz (1993: 53) que, frente a los períodos anteriores en que «la televisión fue estudiada como medio electrónico que transmitía ideas, contenidos, y no en términos de una comunicación televisiva, ignorándose que entre el público y el medio se producen relaciones de intercambio», ahora ya la televisión, en estas nuevas corrientes, no se entiende como un proceso único de emisión y de recepción, sino que entre «la producción (emisión) y el consumo (recepción) operan una serie de momentos, circunstancias, personas, grupos, lugares que 'median' la relación de comunicación».

Frente a las corrientes norteamericanas, en Europa se han desarrollado también concepciones específicas en torno a las relaciones entre los medios, y especialmente la televisión y sus públicos, destacándose de manera singular las que han venido en llamarse corrientes críticas, enfoque semiológico y enfoque cultural.

Entre las primeras corrientes desarrolladas de forma autónoma en Europa después de la Guerra Mundial, destaca entre todas la llamada «Escuela de Francfort» –dentro de lo que Rodrigues (1992: 39 y ss.) identifica como crítica marxista–, cuya premisa básica es la consideración de la televisión y los medios de comunicación como instrumentos de las clases dominantes para asegurar su dominación social. Así Marcuse habla de «el hombre unidimensional», Adorno de la «barbarie estilizada», Horkheimer de «la sociedad totalmente administrada» (Sarmiento, 1993: 43). Cerca de los esquemas behavioristas americanos, esta Escuela incide en la enorme potencia manipuladora de los medios y su capacidad de adoctrinamiento a través de unas poderosas industrias culturales que convierten la comunicación y la cultura en mercancías. En este contexto, ha de entenderse también la consideración de los medios como instrumentos de dominación cultural, desarrollado por teóricos como Mattelart, Schiller o Hamelink. Althusser incluye a los medios, y de manera específica a la televisión, como aparatos ideológicos del Estado, dentro de lo que López Garzón (1994: 8), siguiendo a McQuail (1991: 54), denomina la «teoría hegemónica de los medios».

El enfoque semiológico es otra de las grandes corrientes, desarrolladas en Europa, para explicar las interacciones de los medios con sus públicos, de la televisión con los telespectadores. Capitaneada por Roland Barthes (1957; 1982; 1985), la semiología, como ciencia general de los signos, pretende denunciar el carácter mítico de los

Universidad de Huelva 2009

mensajes y sus representaciones, ya que los medios se han convertido en fábricas de nuevos mitos (Sarmiento, 1993: 47). Piette (1990: 25) apunta que «si los teóricos de la Escuela de Francfort intentaban demostrar el carácter ideológico de las industrias culturales de la sociedad capitalista, Barthes intenta revelar el funcionamiento mismo de la ideología: cómo ella es producida y cómo ella se impone en la conciencia de los individuos y de las sociedades». La propuesta semiológica, por tanto, pretende descifrar los mensajes –y como veremos– aporta elementos básicos para nuestra acuñación del concepto de «competencia televisiva», deslindando sus niveles denotativo y connotativo para encontrar en el mensaje los códigos culturales e ideológicos de la sociedad (Grandi, 1995: 63 y ss.).

Pero junto a los estudios del texto, se han desarrollado también otras corrientes investigativas que sitúan a la televisión en el contexto de la nueva cultura contemporánea. Así las interpretaciones de Abraham Moles (1967) de «cultura mosaico» o de Edgar Morin (1976) del «imaginario colectivo».

Por otro lado, y especialmente en la Escuela de Birmingham en Gran Bretaña, se ha ido reformulando el paradigma crítico, hasta llegar a un enfoque cultural («Cultural Studies») que considera a los medios dentro de un vasto sistema de interacción simbólica, abordando la interacción entre televisión y su público en la totalidad de sus dimensiones culturales (Grandi, 1995: 93 y ss.). Los medios definen la realidad y no sólo la reflejan, por lo que es necesario abandonar la concepción reflexiva/denunciadora y desarrollar el concepto de «representación», de notable trascendencia en una educación para la lectura crítica de la televisión. Masterman (1980; 1993) propone, en este sentido, en *Teaching about Television* que la enseñanza crítica de los medios debe conducir a la toma de conciencia de que la idea de transparencia de los medios es una mitificante ilusión. Por ello, «el análisis de los medios deberá ir siempre más allá de la consideración de los significados connotativos y adentrarse en el análisis ideológico» (Masterman, 1993: 219). Ideología y discurso son los dos términos básicos que nos introducen en la construcción y representación de la realidad que realizan los medios y que demanda, por ello, como señala este autor, un paradigma crítico de Educación para los Medios.

En suma, los estudios de la comunicación y la televisión en los últimos años, acuñados ya como «Communication Research», se han movido entre una tendencia sociológica y una tendencia comunicativa para explicar la investigación mediológica en el contexto de las interacciones entre medios y consumidores.

Wolf (1994a: 158) señala otras nuevas corrientes y paradigmas que van emergiendo en las que el contexto de los efectos tiene una especial trascendencia y en las que, con cada vez mayor frecuencia, emplean para su análisis enfoques de investigación cualitativos (Wolf, 1994b: 173 y ss.; Barrios, 1992a: 22 y ss.; Comstock y otros, 1978). En este sentido Jensen y Jankowski (1993), en su texto *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas,* ofrecen una panorámica general de las posibilidades de estas técnicas investigadoras para el análisis de las interacciones entre los *media* y los receptores. Los nuevos modelos se centran, especialmente, no ya en el modelo

Universidad de Huelva 2009

transmisor de la información, sino más bien en el proceso de significación. Los medios y la televisión construyen la realidad y «la gente tiende a incluir o excluir de sus propios conocimientos los que éstos incluyen o excluyen» (Shaw, 1979: 96), los medios tienen la habilidad de «decirle a la gente qué deben pensar, aunque no qué debe pensar» (Cohen, 1963; Vilches, 1993: 114 y ss.). La «agenda-setting» pone el acento en la creciente dependencia cognitiva de los medios, estableciendo «órdenes del día» que varían en los diferentes medios, construyendo una imagen de la realidad que el sujeto va estructurando (Wolf, 1994a: 163 y ss.; Rodrigues, 1992: 96 y ss.). La importancia de los «gatekeepers» como seleccionadores de la información, que deciden bloquear o dejar pasar la información básica, adquiere dentro de esta corriente una importancia crucial, no ya sólo como «portero» puntual, sino dentro del funcionamiento rutinario que supone la constante selección («newsmaking»).

Teorías de la comunicación

- ***La comunicación omnipotente:***
  - Las «balas mágicas».
  - La teoría hipodérmica.
  - El paradigma de Lasswell.
- ***La comunicación impotente:***
  - «Two-Step Flow of Communication».
  - Los estudios de la persuasión.
- ***La crítica marxista:***
  - La manipulación económica.
  - La manipulación ideológica.
  - La Escuela de Francfort.
  - Los «Cultural Studies».
- ***La crítica no marxista:***
  - El lenguaje del inconsciente.
  - Los estudios semiológicos.
- ***La escuela canadiense:***
  - La Galaxia McLuhan.
- ***Los estudios productivos:***
  - Los «gatekeepers».
  - Los «newsmaking».
- ***Las teorías de efectos a medio plazo:***
  - La «agenda-setting».
  - El modelo de dependencia.
- ***El neo-empirismo:***
  - Los «usos y gratificaciones».
  - El diferencial semántico.
  - El análisis de contenido.

(Basado en Rodrigues, 1992)

3.2. Impactos, influencias y efectos de la televisión

«Las anteriores generaciones, millones de ellas, miraban la luz de las estrellas, del fuego y de la Luna, y no cabe duda de que estas experiencias les suscitaban importantes sentimientos. Hay culturas que pasan cierto tiempo mirando al Sol, pero no hay ninguna cultura en toda la historia que haya gastado tan enormes cantidades de tiempo, todos al unísono, cada día, sentados en habitaciones oscuras mirando una luz artificial» (Mander, 1984: 177).

Universidad de Huelva 2009

Una vez que hemos esbozado, *a grosso modo*, las principales corrientes y enfoques que han tejido en las últimas décadas las relaciones entre televisión y televidentes, nos centramos ahora en el análisis de las influencias que el medio tiene en los diferentes ámbitos de las personas, para luego ya profundizar en una panorámica general de los niveles de consumo televisivo y en la concepción de la televidencia como manera de entender la audiencia. Posteriormente, analizaremos en este epígrafe, y de una forma específica, las relaciones entre jóvenes y televisión.

Afirman Clemente y Vidal (1996: 57) que, sin duda alguna, uno de los fenómenos más estudiados en Psicología Social son los posibles efectos que los medios de comunicación tienen en las personas (Dorr, 1985: 89; Moody, 1980). En el epígrafe anterior de este capítulo hemos podido observar en qué medida el estudio de los paradigmas de la comunicación se ha vinculado al ámbito de los efectos e influencias de los medios de comunicación y la televisión en los receptores. Como señalaba Wolf (1994b: 30) se pueden diferenciar dos ciclos: un primer período «caracterizado por el convencimiento generalizado de un fuerte poder de influencia de los *media*» y un segundo, que está marcado por la «valoración más modesta de su capacidad de influencia».

Los estudios actuales tienden, como apuntan McLeod y Reeves (1980), a clasificar estas variaciones de los efectos según quién sea el afectado, cuál es su cambio, cómo tiene lugar el proceso y cuándo el impacto se percibe. «Toda esta diversidad de efectos potenciales ha contribuido a la confusión en la evaluación del impacto de los medios de comunicación de masas, pero el mayor problema para dar una respuesta definitiva, es la complejidad de la evidencia necesaria para documentar y hacer inferencias de tales efectos» (Clemente y Vidal, 1996: 57).

Si bien parece haber consenso en que los medios, y la televisión en especial, provocan un impacto sobre la audiencia, no está, en cambio, tan claro cómo es la naturaleza de esos efectos. En todo caso, parece claro que si, como afirma Halloran (1974: 22), hay que «avanzar hacia la total comprensión del papel que juega la televisión en nuestra sociedad», es necesario sistematizar de una forma rigurosa, alejada de argumentos moralistas y populistas, el impacto de estos medios.

En primer lugar, hay que indicar que, aunque la perspectiva temprana de los efectos directos de los medios esté superada –como ya hemos indicado– en los círculos de investigación, todavía sigue estando presente en la opinión general. El mito de la omnipresencia y de la omnipotencia, «muere, según Halloran (1974: 37), con dificultad». Sin embargo, actualmente «pensamos más en términos de interacción o de intercambio entre el medio y la audiencia, y se reconoce que el espectador llega a cada situación de televidente con un complicado equipo de filtración».

De Fleur y Ball-Rokeach (1993: 257 y ss.) señalan los cuatro principios que «regulan la actuación del público con los medios»: el principio de *la atención selectiva* (las diferencias cognitivas provocan distintos tipos de atención), el principio de *la percepción selectiva* (los intereses, conocimientos, ideas previas, valores de la gente permiten interpretaciones variadas de un mismo mensaje), el principio de *la memoria selectiva*

Universidad de Huelva 2009

(con diferentes niveles de recuerdo en función de las diferencias individuales y grupales) y el principio de *la acción selectiva* (ya que la gente actuará de forma diferenciada ante los mismos contenidos).

Esa interacción, que se produce entre televisión y televidente, apuntaba ya Hovland (1954), se podía clasificar en distintos polos capaces de incluir todos los tipos de efectos que pueden darse: así efectos a corto plazo y a medio y largo plazo, efectos manifiestos y latentes, previstos e inintencionados, etc. Pero además, los efectos podrían también clasificarse en función del área de conducta afectada; así podría hablarse de efectos psicológicos, políticos, económicos y sociológicos (Dorr, 1985: 69). Si bien muchos autores critican esta clasificación, por sesgada y encorsetada (Clemente y Vidal, 1996: 58), para Saperas (1993: 24) es óptima la subdivisión de los efectos genéricos en tres grandes campos: los efectos cognitivos, las actitudes de la audiencia y las conductas derivadas del impacto de la comunicación de masas. Halloran (1974: 10-12), por su parte, postula que la influencia de la televisión se puede subdividir entre efectos sociales, políticos, artísticos y sobre otros medios.

Saperas (1993) estudia en profundidad los efectos cognitivos de los medios y la televisión, estableciendo una propuesta de tipología de las influencias psicológicas. Los efectos resultantes de la capacidad simbólica para estructurar la opinión pública, los efectos resultantes de la distribución social de los conocimientos colectivos y los efectos relativos a las noticias como formas de construcción de la realidad social. En este sentido, habría que entender las contribuciones del paradigma cognitivo y del interaccionista simbólico, así como las aportaciones de Bandura (1996: 89-126) cuando señala que las capacidades de simbolización, de autorregulación y la vicaria son los mecanismos que pone en marcha el ser humano a la hora de interaccionar con los medios. Clemente y Vidal (1996: 60 y ss.) apuntan, por su parte, a los mecanismos de «identificación», «imitación», «triggering» (disparador de los medios de las mentes inestables) y «desensibilización» como estrategias mentales que pueden producir efectos en los telespectadores.

Los efectos socioculturales de los medios han sido estudiados con mayor profusión dentro de la literatura científica. Wolf (1994b) recoge las principales corrientes que han abanderado los diferentes paradigmas de la comunicación. Halloran (1974: 49), en este ámbito de las influencias sociales de la televisión, ya insistía en que «uno de los efectos más importantes de la televisión ha sido el de producir controversia y preocupación (...). Parece más fácil levantar pasiones que mantener argumentos razonados». Se puede observar por ello la influencia de la televisión desde diferentes perspectivas: como presentadora de modelos de conducta, como proveedora de información, como suministradora de estereotipos, como sugeridora de valores e ideales, como reflejo de culturas... Según este autor, nos puede ofrecer una variedad de modelos, pero «hay que tratar con sumo cuidado las pretensiones de aquéllos que aseguran que existen métodos capaces de determinar el efecto directo de la televisión sobre las actitudes y el comportamiento diario».

Hay que señalar, no obstante, que, respecto a la influencia de la televisión en las

Universidad de Huelva 2009

audiencias, y especialmente en los niños, se han desarrollado múltiples trabajos, muchos de ellos con escasa calidad y rigor científico, en el que se ponen de manifiesto los peligros de la televisión. Sublet (1986: 90-98) se refiere a los estudios que se centran en la «televisión como la madre de todos los males», en cuanto que pervierte la realidad, mutila «el espíritu de las personas», pervierte el imaginario y provoca un profundo cambio en la vida. Porcher (1994: 127 y ss.) habla de las trampas mortales de la televisión: la violencia, la sexualidad y la publicidad (Luçart, 1984). Se emplean incluso argumentos esotéricos (Lectorium Roscrucianum, 1984) para desde una perspectiva simplista del medio, cercana a las primeras teorías de los efectos de las «balas mágicas», considerar los «poderes malignos» de la televisión. Jerry Mander (1984), en uno de los clásicos y más riguroso textos de análisis del impacto del medio, desde una perspectiva sobredimensionada y partiendo de su omnipotencia *–Cuatro buenas razones para eliminar la televisión–*, señala, como profesional conocedor del medio, las siguientes justificaciones que avalan el rechazo al medio: la mediatización de la experiencia (compartimentación de la conciencia, expropiación del conocimiento), la colonización de la experiencia (la mercantilización de la persona, la centralización del control), los efectos individuales (hipnosis, ingestión de luz artificial, oscurecimiento de la mente, mutación de la realidad por la realidad electrónica) y desviaciones inherentes al medio (pérdida de información, imágenes desconexionadas, alienación, etc.).

En nuestro contexto, quizás las reflexiones de Lolo Rico con *Televisión, fábrica de mentiras* (1992) y posteriormente, *El buen telespectador* (1994b); Eurasquin, Matilla y Vázquez, del grupo «Nueve y Medio», con el ya clásico *Los teleniños* (1980), y recientemente, con la problemática de las nuevas emisoras de televisión y el nuevo panorama audiovisual, *Teleniños públicos/teleniños privados* (1995); y Vallejo Nájera con el popular *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión* (1987), son entre otras muchas las que más han impactado en la población en general y en los docentes en particular, señalando los aspectos del medio que repercuten de una manera especial en los niños y adolescentes.

Sin embargo, junto a las reflexiones en torno a los efectos nocivos del medio, también se han ido desarrollando otras aportaciones que, lejos de criticar al medio, consideran que éste ha estado sometido a un proceso inquisitorial, en el que se ha convertido en «chivo expiatorio» de todos los males sociales. En este sentido, el texto *Déjenlos ver la televisión*, de François Mariet (1994), es el exponente máximo de los que defienden que «la virulencia hacia la televisión sólo es comparable a la pobreza de los argumentos» (pág. 14). Según él, «no existe ninguna prueba de la nocividad», antes bien, «la mayoría de los estudios que se visten con el ropaje de la ciencia para denunciar la violencia en televisión descansan en un pase de prestidigitación del que se halla ausente la lógica: por una parte, se hace minucioso inventario de los actos violentos que aparecen en los programas; por otra, se comprueba que la sociedad es violenta, por lo cual se concluye que son esos programas los que engendran violencia» (pág. 161). Por ello, la cuestión capital, según este autor, es «¿por qué la televisión constituye una monocultura para tantos niños de nuestra sociedad?, ¿por qué los padres de familia, la escuela, las diversas organizaciones han abandonado la infancia

Universidad de Huelva 2009

a la televisión?, ¿a qué culpables intentamos proteger culpando ante todo a la televisión?» (Mariet, 1994: 166).

Estos dos polos de consideración de las influencias de la televisión, tanto la crítica lineal hacia sus efectos y la visión «optimista» de la televisión que la sitúa socialmente, sin achacarle directamente consecuencias, han de contextualizarse en marcos más amplios. Dada la imposibilidad en este estudio –por limitaciones de espacio– de analizar en profundidad los efectos sociales de los medios de comunicación, y en concreto de la televisión, en este estudio, remitimos al reciente trabajo de Bryant y Zillmann (1996) que ofrecen una amplia panorámica de estos impactos desde diversas perspectivas: las imágenes del mundo (McCombs, 1996: 13-34), la perspectiva de la aculturación (Gerner, Gross, Morgan y Signorelli, 1996: 35-66), los cambios de actitudes (Petty y Piester, 1996: 127-168), así como efectos concretos sobre la política (McLeod y Kosicki, 1996: 169-221), la violencia (Gunter, 1996: 223-286), el miedo (Cantor, 1996: 287-328), las minorías (Greenberg y Brand, 1996: 365-421), la salud (Brown y Walsh-Cuilders, 1996: 517-554), el entretenimiento (Zillmann y Bryant, 1996b: 617-642), el sexo (Jackson, 1996: 329-364)...

En todo caso, sí quisiéramos reflejar algunas de las consecuencias más significativas que los efectos socioculturales están provocando, según Gubern (1987: 363), en nuestra sociedad. Para este autor, la penetración gratuita del mensaje televisivo en el hogar ha consolidado «un nuevo tipo de audiencia», una macroaudiencia, superior al de cualquier otro medio de fruición comunitaria, que provoca que la televisión sea una «fábrica de consenso social», que homogeneiza las ideologías, los gustos, expectativas y centros de interés de «una sociedad escindida y estratificada», creando un «imaginario colectivo» que se concreta en el «family show» (espectáculo familiar). Se puede, en este sentido, hablar de que «la domesticidad de la fruición televisiva» ha provocado el efecto en los hogares que antes era reservado a la «chimenea chisporreante, epicentro de la congregación familiar».

Por ello, para unos, la televisión es un medio de vinculación de la familia, sirviendo como cohesivo familiar y «liberador de tensiones interpersonales», pero al mismo tiempo, el medio no permite la conversación, debilita los intercambios y hace girar las temáticas en torno a su propia «agenda». Para Gubern «la televisión ni domestica ni consolida la unión familiar, ni la disgrega, sino que cataliza o acelera las tendencias» ya existentes en el núcleo familiar. En ambos casos, la televisión fomenta el sedentarismo doméstico que incita al «triunfo del mínimo esfuerzo intelectual y físico», preámbulo de la imagen del «espectador pasivizado en una butaca, contemplando de modo acrítico casi narcotizado los programas consecutivos de una cadena, cualquiera que sean sus géneros y contenidos, y sumido en un letargo y relajamiento audiovisual», que tan frecuentemente ha suministrado el estereotipo social del «teleadicto, vidiota, teletonto y telepaciente» (Gubern, 1987: 366-367).

Las reflexiones de Gubern nuevamente nos ponen en evidencia que, como apunta Hermosilla (1987: 14), más que interrogarnos por los «efectos», hemos de identificar «relaciones», ya que nos enfrentamos a «una tarea mucho más compleja e interesante

Universidad de Huelva 2009

que preguntarnos por los efectos de una 'inyección' en nuestro público». Las personas resignifican y los grupos sociales y culturales como tales, «construyen activamente el significado de los mensajes que reciben, de acuerdo con sus propias percepciones y valoraciones de la realidad». Por tanto, «la exploración de la recepción televisiva debe buscar descubrir las relaciones concretas de producción de significados que se establecen entre los distintos segmentos sociales y culturales y los mensajes televisivos», esto es, se trata de buscar «el significado existencial», el sentido que los grupos concretos y los individuos reales atribuyen a la proposición de sentido que ofrece la televisión.

3.2.1. Algunas dimensiones de la influencia

Como señala Liliane Luçart en su interesante *Le temps prisonnier. Les enfants volées par la télévision* (1995: 117 y ss.), el medio televisivo tiene un fuerte impacto emocional en las audiencias, que se manifiesta de forma especial en los niños y adolescentes. La actividad diaria del visionado de televisión, independientemente del tipo de programación, supone un desplazamiento de otras actividades. La literatura sobre los «efectos» de la televisión en los niños, apunta Orozco (1996b: 152), «está plagada de estudios con resultados contradictorios entre sí». Para este autor, podemos diferenciar siete tipos de influencias educativas de ver televisión, que, «por lo general, son influencias indirectas»:

- ***Desplazamiento de actividades***, aunque otros estudios como los de Dorr (1986) cuestionan este «desplazamiento» y sugieren que los niños «acomodan» todas sus actividades dentro de su «agenda». Orozco (1996b: 153) apunta que, en este sentido, es fundamental el tener presente variables como edad, clase social y lugar de residencia, ya que –como veremos en el siguiente epígrafe– el consumo en función de estos patrones varía considerablemente los números estadísticos promedios.

- ***Alteraciones en el ritmo cognoscitivo***, provocando «intolerancias» en el ritmo de los aprendizajes escolares, ya que el visionado impone ritmos más rápidos que la actividad escolar. Para Orozco (1996b: 154), estos estudios no se han demostrado de forma generalizada, aunque sí puede hablarse de «diferencias de estilos» entre ambos medios.

- ***Estimulación informativa y conceptual.*** La televisión desarrolla un estímulo cognoscitivo general, tanto en conceptos como en destrezas y habilidades intelectuales. El desarrollo de la capacidad visual y el aminoramiento del poder imaginativo son dos aspectos que se señalan frecuentemente en las investigaciones. En todo caso, como apunta este autor mexicano (pág. 154-155), «hay que destacar que 'ver televisión' puede ejercer un efecto claramente negativo cuando los niños no pueden diferenciar entre personajes de la televisión y de la vida real y entre ficción y realidad, lo cual, según Piaget (1972), es una destreza que se aprende con la edad y la educación».

Universidad de Huelva 2009

• ***Estimulación afectiva***, ya que conjuntamente al estímulo racional, hay evidencias de que también se produce una estimulación emocional (Fuenzalida y Hermosilla, 1989: 43), desempeñando ésta un rol crucial en el proceso de visionado. Señala Orozco (1996b: 155) que «independientemente de cuál es el ámbito más afectado, las emociones de los niños son susceptibles de muchas modificaciones por el hecho de ver televisión». En muchos estudios se pone de manifiesto que el proceso de conocimiento, y en general el desarrollo de la inteligencia, son inseparables del desarrollo afectivo (Gardner, 1985), sugiriendo que hay distintas «inteligencias».

• ***Provisión temática para la interacción social***, «inyectando» temas de notable incidencia en su interacción social y en su universo cotidiano. Munné (1993: 77 y ss.) pone en evidencia el papel de los medios en la socialización del ocio y el tiempo libre en los niños.

• ***Conocimiento paralelo***. Para Orozco (1996b: 157), esta provisión prolífica de temas y datos «puede significar conflicto o simplemente una sobreinformación en la socialización de los niños».

• ***Adquisición de actitudes***. La televisión proporciona experiencias vicarias, de manera que los estudios demuestran que los niños aumentan o refuerzan la tendencia a aceptar actitudes sociales dominantes en la que interactúan televidentes.

Pero junto a estos tres ámbitos de efectos de la televisión –habilidades, emociones e información–, Orozco (1996b: 159 y ss.) apunta otras dimensiones, que es donde más se manifiesta el impacto de la televisión no educativa: las creencias. «Lo que tiene una mayor relevancia para el caso de la televisión es que su impacto no se reduce a un aumento neutral del conocimiento en los receptores o a un mero procesamiento de la información, ya sea intelectual o emotivamente, ni al desarrollo de diversas destrezas mentales, sino que implica algo más: un criterio de 'verdad'». Precisamente el «gran poder» de la televisión es hacer sus mensajes creíbles, dotándoles de verosimilitud. Ningún contenido de la televisión está exento de ideología, ya que esta «consustancial ideologización» radica en el hecho de que «es la cámara la que 'pasa' sobre la realidad y no la realidad por la cámara» (pág. 160), suponiendo una mediación entre «lo que está ahí fuera» y lo que el televidente recibe en su pantalla. En términos de comunicación, puede hablarse de una «encodificación» (Hall, 1980) que permite precisamente «dar sentido a partes de la realidad y constituye un criterio para hacer interconexiones entre ellas». Aún así, hay que reconocer que ningún medio existe sin tener presente un contexto social que participa activamente en su definición.

Hawkins y Pingree (1983, 53-76) subrayan la complejidad de la influencia de la televisión en la construcción de la realidad social, ya que intervienen en ésta una gran variedad de elementos, siendo esencial la interacción con el contexto. Se pueden establecer cinco niveles de conexión recíproca, como recoge Wolf (1994b: 116): las competencias de los sujetos en el tratamiento de las informaciones y las restricciones de tipo estructural-cognitivo, la experiencia directa u otras fuentes que confirman o desmienten los mensajes televisivos, las experiencias de tipo socioestructural, el proceso de cultivo vinculado a contenidos específicos o a una fruición selectiva. Por tanto, «si

Universidad de Huelva 2009

nos alejamos de la idea de una transposición mecánica y automática de las representaciones sociales de los contenidos de los *media* a los conocimientos de los destinatarios, adquiere relevancia la variable 'competencia' en el tratamiento de las informaciones». Como veremos, este término tendrá una notable incidencia en el desarrollo posterior de este trabajo, ya que nuestra tesis parte del razonamiento, al igual que estos autores citados, de la importancia que tiene la adquisición progresiva de la competencia, tanto procesando la información de los textos (Huston y Wright, 1983: 35-68), como interactuando con el medio televisivo específico.

Para Wolf (1994: 116), los niños son más vulnerables a los mensajes televisivos, ya que terminan aceptando y generalizando sus mensajes dominantes, mientras que los adultos, contrariamente, tienen en cuenta las excepciones y admiten la posibilidad de otros mensajes. Por otro lado, es necesario también tener presente en la complejidad de esta interacción las actitudes que se tienen frente al medio televisivo, que «funcionan como indicadores del tipo de actividad con la que el espectador se enfrenta a los contenidos televisivos». Así Hawkins y Pingree (1983, 69) apuntan que «puede ser que una visión inactiva (pasiva) sea necesaria para que se produzcan efectos de construcción de la realidad social o que una fruición 'activa' inhiba este tipo de influencia».

Por ello, señala Wolf (1994b: 117) que un «espectador crítico, caracterizado por una evaluación activa durante la transmisión, por una mayor capacidad de recordar las informaciones adquiridas, por la conciencia de que existen excepciones a las representaciones proporcionadas por la televisión, por la investigación activa y no por la simple exposición, por la evaluación racional de los hechos en la elaboración de las representaciones sociales de un fenómeno determinado, mostraría un proceso de elaboración de las imágenes de la realidad muy diferente del que tiene el espectador con una recepción pasiva». Estos niveles de competencia y capacidad de análisis crítico han de ser sumados a la variedad de fuentes de influencia y al tipo de consumo que los telespectadores hacen del medio (Comstock, 1989). De esta forma, se obtiene una visión de los efectos mucho más compleja e interactiva, porque, como apuntan Hawkins y Pingree (1983, 75), «la hipótesis originaria de que las distorsiones particulares que la televisión produce en la realidad social influyen directamente, aunque de manera sutil, en las construcciones de la realidad realizadas por los consumidores, se tendría que volver a formular».

Los procesos de construcción de la interacción van, por ello, más allá, incluyendo tres grandes dimensiones: el contexto, los sistemas de conocimientos y la realidad (Levorato, 1988), ya que se pone en juego más que la simple relación espectador/contexto. «La fruición televisiva se tiene que pensar como un fenómeno cognitivamente activo, durante el cual el público interpreta y evalúa los programas sobre la base de su comprensión de ciertas reglas de los formatos y de los contenidos televisivos y a través de la comparación de lo que ve en pantalla con lo que puede conocer del mundo en el que las personas viven» (Gunter, 1988: 22).

Universidad de Huelva 2009

3.2.2. Los ámbitos de los efectos e influencias

«En Europa, según la Asociación Española de Telespectadores y Radioyentes, que remiten a una investigación francesa, los niños en edad escolar se 'tragan' semanalmente 670 homicidios, 15 secuestros, 848 peleas, 420 tiroteos, 15 secuestros de menores, 11 robos, 8 suicidios, 32 casos de capturas de rehenes, 30 torturas, 18 casos de drogas, 13 intentos de homicidio, 20 episodios bélicos, 11 desnudos y 20 emisiones eróticas en los programas de las diferentes cadenas. Como quien no quiere la cosa, 12.000 actos de violencia, 14.000 referencias al sexo y 2.000 anuncios de alcohol en un año» (Muñoz y Pedrero, 1996: 36). Sin embargo, ya Schramm (1960) apuntaba que «nadie que esté debidamente documentado puede limitarse a decir que la televisión es buena o mala. Para algunos niños, y en determinadas condiciones, cierta televisión es perjudicial». Hay que reconocer además, que no todo es violencia en televisión (Murray, 1984: 37 y ss.; Luçart, 1984) y que junto a aquéllos que destacan, por su visión pesimista del medio, que la comunicación televisiva ofrece contenidos no adecuados para determinadas audiencias, han de reconocer al mismo tiempo la trascendencia del medio en la adquisición de conocimientos y hábitos. Nos centramos ahora en este epígrafe a analizar, dentro del reposicionamiento de las investigaciones y la relativización de los resultados, algunos ámbitos a los que la literatura científica ha dedicado un mayor esfuerzo de análisis.

Merlo (1996: 61-274) sintetiza las aportaciones ya clásicas de Schramm (1960), que siguen teniendo plena validez, dada la profundidad del análisis y el amplio conjunto de investigaciones recogidas (más de 165):

- *Televisión y familia:* La mayor parte de las investigaciones demuestran que la televisión ni aumenta ni refuerza los lazos familiares y que en todo caso lo que hace es intensificar posturas ya existentes.

- *Televisión y conducta social:* Es sumamente difícil atribuir a la televisión efectos determinados sobre una conducta, porque cada comportamiento es el resultado de muchas variables (Comstock, 1989: 258 y ss.). Un joven reacciona ante la televisión por todos los actos de su vida: familia, educación, medio social, entorno y compañeros, nivel socioeconómico... El conjunto de todos ellos, y no la suma de sus partes, es lo que hace interaccionar y reaccionar ante el medio televisivo (Corset, 1995). Por ello no se debe sobrestimar la influencia de un programa sobre una conducta, pero tampoco subestimarla.

- *Televisión y tiempo libre:* Los estudios analizados no ofrecen resultados claros, pero es evidente que en los últimos 30 años el consumo del medio ha crecido desorbitadamente en todos los países –como veremos en el siguiente epígrafe– y la propia fisonomía del hábitat urbano se ha transformado (Frígola, 1994: 23-238; Pérez Alonso, 1994: 175-198).

- *Televisión y problemas de la familia:* El medio introduce a los niños en infinidad de espacios y problemas antes de que vitalmente los experimente. La televisión funciona, por ello, como una de las fuentes principales para la interpretación y modelación de las experiencias. En ciertos casos, los estudios demuestran que ésta

Universidad de Huelva 2009

da una visión falseada y manipulada de la vida, centrándose en la espectacularidad de los acontecimientos y en temáticas reiterativas, como la violencia, que ahora analizaremos.

• ***Televisión y rendimiento escolar:*** Si bien en siguientes capítulos analizaremos más en profundidad las interacciones entre la escuela y la televisión, señalaremos aquí que los estudios insisten en que la televisión no sustituye la labor docente, aunque aporta notables elementos en la tarea informativa y documental.

• ***Televisión y adquisición de conocimientos:*** Según los estudios analizados, no se sabe exactamente de qué manera la imagen del mundo que presenta la televisión es aceptada por el público joven como verdadera, ni de qué manera afecta a sus esperanzas, proyectos (Gardner y Krasny, 1984: 45 y ss.; Corset, 1995; Luçart, 1995: 46 y ss.).

• ***Televisión e influencia psicológica:*** Los efectos cognitivos de la televisión en los niños y jóvenes están en estrecha relación con un conjunto de factores personales, grupales y contextuales (Singer y Singer, 1983: 265-296; Comstock, 1989: 181 y ss.). En la medida en que se reiteren los mismos valores, éstos se vinculen a intereses inmediatos y cuando no hay posibilidad de confrontación con otras escalas de valores, las investigaciones insisten en que es mayor el impacto del medio.

• ***Televisión y pasividad/creatividad:*** Si bien parece que es difícil comprobar que la televisión haga más pasivos a los chicos, ésta sí puede favorecer ciertos grados de pasividad en alumnos con predisposición para ella.

• ***Televisión y violencia:*** Como apunta Matilla (1995: 18), «ninguna de las numerosas investigaciones realizadas en distintos países del mundo, a las que hemos tenido acceso, nos brindan datos determinantes que avalen de un modo contundente las posiciones de aquéllos que mantienen posturas divergentes respecto al problema que nos ocupa: la de los que ven en la televisión un generador inmediato de violencia y la de los que articulan su influencia en un proceso social más amplio, llegando a poner en duda la relación causa-efecto. Las armas con las que actualmente contamos no son suficientes para ofrecernos unos resultados concluyentes». A estas mismas conclusiones apunta el trabajo de Murray (1984: 37 y ss.). Clermont (1992: 5441), por su parte, insiste también en que «aunque nadie pone en duda la magnitud de los actos violentos que los niños ven por televisión, no hay consenso sobre su impacto».

Una vez que hemos reflejado algunos de los resúmenes más significativos sobre las investigaciones de los efectos de la televisión en diferentes facetas de los telespectadores, nos centramos ahora en el análisis específico de algunas de ellas que, por su especial relevancia, han ocupado gran parte de la literatura científica al respecto (Vázquez y Medín, 1966).

Una premisa básica a la hora de analizar la influencia del medio, según indica Bazalgette (1991: 34), es el concepto de «público», ya que hemos de tener presente que los efectos siempre se anclan en una población que capta esos mensajes y que, como ya hemos señalado anteriormente, se caracteriza por su segmentación (Hermosilla, 1987: 19).

Universidad de Huelva 2009

3.2.2.1. Televisión, valores e ideología

Como apuntan Alonso y otros (1984: 96), «la televisión transmite de forma continua ideología, nos presenta de forma continua una determinada perspectiva en la concepción del mundo y de las relaciones entre sus moradores». La función ideológica de la televisión supera a la del resto de los medios cuantitativa y cualitativamente, pero su naturaleza ideológica no es distinta. Stuart Hall (1977: 325) afirma que «es precisamente su calidad de espontánea, su transparencia, su naturalidad, su resistencia a dejar que se examinen las premisas sobre las que se basa, su rechazo al cambio o a la corrección, su efecto de reconocimiento espontáneo...», lo que ideologiza a los mensajes y provoca los efectos en su población. El producto audiovisual se nos presenta como un todo, como un cuerpo completo, complejo y poliédrico. «La yuxtaposición de informativos, musicales, concursos, dramáticos..., engarzados todos ellos en una cadena por los bloques publicitarios, propicia el trasvase, la identificación y la amalgama, más que el contraste o la sorpresa crítica» (Alonso, Matilla y Freire, 1980: 96), incidiéndose en que la venta de valores no se reduce a los programas más serios, como los informativos y los políticos, sino que están presentes en toda la parrilla y de manera especial en los de entretenimiento. Estos autores denuncian «los endemoniados esquemas burgueses» y la venta del «american way of life».

También Ferrés (1994b: 118-120) alude a la venta de valores del medio que «aprovecha deseos y tendencias latentes en el interior del sujeto». Alonso (1992: 82) indica, por su parte, que el conjunto de valores del entorno infantil se puede clasificar entre «los educacionales, los relacionales, los difundidos y los promovidos». Para este autor, «dentro del laberinto de proposiciones, parece incontestable que los humanos seguimos modelando nuestras actitudes básicas y valores fundamentalmente en la forja de la interacción personal y grupal (subconjunto relacional), y no a través de la mera instrucción transmisiva y normalizada (subconjunto educacional). Ahora bien, la interacción directa concurre con la interacción mediada (subconjunto de valores difundidos y promovidos) que puede llegar a ser más extensa». Los valores del universo electrónico con el universo real de la infancia se combinan de diferentes maneras, convergentes, divergentes, paralelas o contrapuestas.

Por ello, una exigencia de una «televisión positiva» ha de aprovechar «la fuerza del medio, como prescriptor de actitudes y valores» (Alonso, 1992: 85), y en todo caso –como apunta Masterman (1993: 217)– «el análisis de los medios deberá siempre ir más allá de los significados denotativos y connotativos y adentrarse en el análisis ideológico. Esto supone la explicación de los principales supuestos y conjuntos de creencias en los que se basa el documento. Implica la devolución de esas representaciones a sus contextos históricos y políticos y tiene como consecuencia el establecimiento de visiones y representaciones alternativas».

Universidad de Huelva 2009

3.2.2.2. Televisión y violencia

Si bien no existen teorías generales en torno a la influencia directa de la violencia televisiva sobre los comportamientos humanos, es sin duda el análisis de los efectos psicológicos de la violencia en televisión el que ha copado gran parte de la literatura científica con los estudios de mayor extensión y profundidad. Liebert y Sprafkin (1985) ofrecen en su texto, *The Early Windows. Effects of television on Children and Youth*, uno de los más rigurosos análisis de varias décadas de estudios sobre violencia y televisión (específicamente el capítulo «Twenty years of TV Violence Research»). Se recogen en el mismo –al que remitimos– infinidad de trabajos realizados en el ámbito anglosajón sobre investigaciones de laboratorio y experimentales, estudios poblacionales no experimentales, así como el cuestionamiento de muchos expertos de los efectos lineales de la violencia televisiva. En nuestro contexto, aunque con trabajos más limitados, también comienza a ser analizada esta temática; prueba de ello es la revisión que en 1994 realizaron Clemente y Vidal (1994: 47-60), complementada recientemente con el texto *Violencia y televisión* (1996: 71 y ss.).

En un clásico y recurrido texto también Chalvon, Corset y Souchon (1982: 165-166) analizan el fenómeno de la violencia televisiva, y apuntan que «el impacto de la violencia en el niño ha sido el tema más a menudo abordado por los investigadores, sin que se lleguen a resultados verdaderamente concluyentes. Demasiadas variantes entran en juego para llegar a conclusiones definitivas. Todos los estudios que tienen por finalidad aislar el efecto específico de la televisión están de acuerdo en concluir que no hay relación directa entre las escenas de violencia y el comportamiento de los niños». Y añaden que ninguna estadística ha demostrado realmente un vínculo de causalidad directa entre la importancia de las escenas de violencia y el aumento de la delincuencia. «No se ha podido aislar el fenómeno de la televisión de todos los demás parámetros influyentes y menos cuando la televisión ha invadido la vida de las personas» al mismo tiempo que otros muchos y complejos fenómenos.

En este mismo sentido, se pronuncia Vallejo Nágera (1987: 116), al afirmar que «el comportamiento social de una población es el resultado de multitud de factores que interactúan y son difícilmente aislables» y por ello no se puede analizar la influencia de la violencia televisiva en la violencia callejera sin tener presentes otras variables como el paro, la situación política, etc. Sin embargo, esta autora manifiesta una de las grandes paradojas del visionado televisivo: «resulta curioso que aunque la mayor parte de los espectadores decidan ver televisión para alejarse de la vida activa, en definitiva, para 'relajarse' y distraerse al mismo tiempo, en lugar de escoger programas 'tranquilizantes', prefieren sumergirse en las más trepidantes escenas de crímenes, persecuciones y delincuencia. Mientras que la pequeña pantalla se convierte en una casa de locos, el espectador permanece tranquilamente tumbado en la butaca del salón, disfrutando de una actividad ficticia y simulada, peligrosa, pero de la que se siente a salvo. La parsimonia con la que se mira un programa de televisión violen-

Universidad de Huelva 2009

to, se 'compensa' con la carga de violencia que presenta. Pero llega un momento en que los espectadores se acostumbran, se saturan y 'necesitan más' para no aburrirse».

Los estudios sobre la violencia en televisión y sus efectos sobre los telespectadores –como hemos indicado– han sido con mucho los más desarrollados en la literatura, especialmente en la década de los sesenta y setenta (Ponce, 1994a: 291). Huesmann y Eron (1983: 179 y ss.) analizan, desde una perspectiva psicológica, el conjunto de variables intervinientes. De Fleur y Ball-Rokeach (1993: 193 y ss.) recogen las principales teorías que ha generado casi toda la investigación sobre los efectos de la violencia de los medios:

- ***La teoría de la catarsis*** que se fundamenta, según López Garzón (1994: 13), en que el visionado de programas violentos funciona como elemento catártico y liberador de las frustraciones personales y, por tanto, de las conductas violentas. De este modo, en palabras de Feshback (1961), la visión de escenas violentas en televisión sirven como vehículos inofensivos para aliviar sentimientos de frustración.

- ***La teoría de los efectos del estímulo***, según la cual «las descripciones de violencia presentadas en los medios de comunicación aumentan la probabilidad de una conducta agresiva» (Ponce, 1994a: 292). Berkowitz (1962), su abanderado, parte de la idea de que la exposición a los estímulos agresivos habrá de incrementar la susceptibilidad de las personas para la excitación fisiológica y emocional, lo que aumenta las posibilidades de conductas agresivas. Sin embargo, como se ha afirmado, esta relación estímulo-respuesta ha sido rebatida por infinidad de estudios ya reseñados.

- ***La teoría del aprendizaje por observación***, en la que se incide en que los personajes violentos funcionan como modelos de conducta, basándose en las aportaciones de Bandura y Walters (1963).

- ***La teoría del refuerzo*** en la que se enfatiza que las normas y valores culturales, los papeles sociales, las características de la personalidad, las influencias de la familia son los principales determinantes de la conducta violenta. En esta línea, Singer y Singer (1993: 21) apuntan que los resultados de sus investigaciones son bastante consistentes «al mostrar que los patrones de consumo de televisión y las variables familiares sirven de predictores independientes de los comportamientos emocionales y motrices del niño». Así, el entorno televisivo familiar, la frecuencia de consumo del niño de programas, la carencia de énfasis en los padres... junto a otros elementos condicionan el impacto de los contenidos.

- ***La teoría del cultivo*** se basa en que el mundo de la televisión «cultiva», según Gebner y Gross (1980), sus principales defensores, las concepciones que el público ya posee sobre el mundo real.

En todo caso, tenemos que recordar que ninguna de estas teorías ha sido completamente validada, ya que si bien es cierto, como afirma Peyrú (1993: 127), que la cantidad y calidad de imágenes que ofrece el medio distorsionan y modifican la visión del mundo de los televidentes y que nadie duda, como apunta Clermont (1992: 5441-5442), que las emisiones televisivas tienen una gran cantidad de violencia, no hay consenso sobre su impacto y sobre sus fuentes.

Universidad de Huelva 2009

Los estudios sobre los efectos cognitivos, afectivos, éticos y de comportamiento no han asegurado por ello una relación inmediata entre los contenidos de la televisión y los comportamientos infantiles y juveniles de los telespectadores (Cebrián de la Serna, 1989: 93 y ss.), ya que, como apunta Ponce (1994b), «el proceso cognitivo del niño opera con la información obtenida de todas las fuentes. Y es por eso por lo que los medios tienen repercusiones en el comportamiento del niño, no ya exclusivamente por los contenidos de la comunicación, sino por el uso que se hace de esa información. Por ello, lo realmente efectivo requiere evitar el efecto negativo del consumo de los medios; no sólo pasa por el control de contenidos o por la limitación de los tiempos de exposición, sino más aún, por una adecuación del entorno social y familiar y una educación que garantice una razonable apropiación del entorno». Se supera de esta forma una concepción estrecha de los medios y se contextualiza dentro de un marco más amplio, donde realmente cobra sentido entender las múltiples interacciones que las personas experimentan y donde el medio televisivo juega, sin duda, un papel clave.

Dadas las limitaciones de extensión de este trabajo, nos es imposible analizar con una cierta profundidad los innumerables estudios que se centran en la violencia en televisión y, por ello, para concluir este epígrafe, nos limitaremos a recoger sucintamente algunas dimensiones que se aportan para determinar los campos específicos en que ésta actúa, siempre –como hemos indicado– en concurrencia con otro amplio conjunto de elementos que no tienen relación directa con la television.

Clemente y Vidal (1996: 66 y ss.), basándose en De Fleur y Ball-Rokeach (1993), nos ofrecen una síntesis resumen de los posibles efectos:

Efectos cognitivos:
- Ambigüedad.
- Formación de actitudes.
- Fijación de agenda.
- Ampliación.
- Valores.

Efectos psicosociales:
- Desensibilización.
- Miedo y ansiedad.
- Moral y alienación.

Efectos sobre la conducta:
- Activación.
- Desactivación.

Por su parte, Bofarull (1997: 48-50), en un reciente trabajo, apunta que «si bien gran parte de la violencia infantil y adolescente no debe relacionarse con la televi-

Universidad de Huelva 2009

sión; sin embargo, la violencia televisiva, en cualquier caso, socializa a los niños en valores que convierten a esta misma violencia en una actitud ante la vida». Para este autor, el exceso de violencia televisiva, en concurrencia con otros elementos, conlleva:

- *Efectos cognitivos:* «una imagen del mundo llena de violencia», ya que ésta promueve una distorsionada imagen de la realidad. En Estados Unidos –afirma basándose en investigaciones norteamericanas (Bofarull, 1997: 48)–, el 64% de los personajes de la pequeña pantalla están implicados en acciones violentas, mientras que las estadísticas reales señalan que ésta sólo afecta al 0,3% de la población. En la cabeza de muchos niños asiduos a la televisión «se va configurando una imagen de la sociedad como una jungla de constantes enfrentamientos».

- *Efectos emocionales:* «respuestas de temor», ya que el consumo excesivo de este tipo de violencia no sólo tergiversa la imagen del mundo, sino que provoca respuestas fisiológicas de excitación. Para el psiquiatra Rojas Marcos (1995: 175), en su texto *Las semillas de la violencia*, «gracias a la omnipresencia del ojo 'televisual', el acceso a la violencia gráfica en la vida diaria es constante y su exhibición pública se realiza con escasas cortapisas. La pequeña pantalla, más que ningún otro escenario, alimenta la necesidad natural de estímulo y de excitación, y satisface el instinto humano de «voyeur», de mirar, de vivenciar fantasías de poder y dominio». Pero al mismo tiempo, en los más pequeños, estos sentimientos se convierten en temor ante peligros que no se acaban de entender como simple fantasía, en la medida en que la distinción entre ficción y realidad no se produce hasta una cierta madurez psicológica. Inseguridad y pesadillas son respuestas emocionales frecuentes en niños con altas dosis de consumo televisivo.

- *Efectos en el comportamiento: «acto de violencia».* A este respecto ya hemos esbozado las variadas teorías que explican las interacciones entre televidentes y televisión: función catártica, de estimulación, de aprendizaje observacional, de cultivo, de refuerzo.

- *Efectos en la capacidad de respuesta: la «desensibilización».* En este sentido, es digno de señalar que ciertos investigadores precisamente apuntan a la indiferencia que el fenómeno de la saturación puede provocar en los individuos. La banalización de la violencia provoca la no reacción, ya que deja de ser un hecho extraordinario, ante el que no cabe la sorpresa.

Pero antes de finalizar, habría que apostillar que el propio concepto de violencia es relativo y que caben muchas acepciones dentro del mismo término. Ponce (1994a: 289) indica que, antes que nada, es necesario conceptualizarlo en sus dimensiones físicas, fisiológicas, éticas y jurídicas. En todo caso, quisiéramos señalar para concluir que también hemos de encuadrar dentro de este término de la violencia televisiva el «propio escaparate televisivo» que bombardea sin interrupción, vendiendo no solamente mercancías materiales –precisamente con mayor intensidad, por los consumos que ahora analizamos a aquéllos que menos pueden aspirar a conseguirlas–, sino también héroes, valores y estilos de vida cuando menos alejados de nuestra propia realidad y entorno y muchos de ellos estereotipos que se fijan en la mente de los telespectadores, especialmente en los más jóvenes, creando un desequilibrio, a veces de difícil resolución, entre el universo electrónico y el mundo real.

Universidad de Huelva 2009

3.3. El consumo actual de televisión

3.3.1. Las cifras del consumo

Indica Sánchez Noriega (1997: 27) que «frente al resto de los medios, la televisión tiene prácticamente una audiencia universal, en el más amplio sentido de la palabra, pues la ven más individuos de toda clase y condición, lo hacen durante más tiempo y con más usos que cualquier otro medio de masas». Respecto al resto de los medios, los porcentajes de consumo son especialmente significativos.

Estructura de la audiencia de los medios en España (1994)

	Diarios	Revistas	Radio	Televisión
TOTALES	36,8	54,0	55,4	90,4
Hombres	47,7	49,0	60,6	90,7
Mujeres	26,6	56,7	50,5	90,1
EDAD				
14-19	31,2	76,2	64,3	92,0
20-24	43,9	74,0	67,1	89,0
25-34	46,8	67,3	62,3	88,3
35-44	44,7	56,8	58,3	89,7
45-54	37,8	45,9	52,4	90,7
55-64	29,4	35,3	45,2	91,8
65 ó más	23,8	29,6	42,1	91,8
FORMACIÓN				
Universitaria	72,2	65,5	69,6	84,6
Tit. media/Diplom.	63,2	68,9	67,6	87,4
BUP/COU/FP	52,0	72,2	67,0	89,2
EGB	35,5	58,3	58,0	91,9
Primaria	24,7	39,9	46,0	91,6
Sin estudios	9,0	19,5	31,1	89,7
CLASE SOCIAL				
Baja	12,8	27,5	37,5	88,9
Media baja	27,1	48,5	50,8	91,6
Media media	41,2	60,4	59,7	91,0
Media alta	53,4	65,6	63,5	89,4
Alta	68,0	67,7	68,3	85,9

Datos de Fundesco, 1995: 37, sobre fuentes de EGM/AIMC, recogidos de Sánchez Noriega, 1997: 28

Para Gubern (1987: 362), el aspecto mejor investigado de la televisión en relación con su audiencia, «es la cuantificación de sus usos sociales». Apuntan Sahin y Robinson (1983: 114-115) que «ninguna otra actividad –incluyendo, el sueño, los viajes o la vida en relación– conoció un incremento mayor». Para el Grupo de Prospectiva de la Televisión Europea (1989: 19), la televisión se ha convertido en la actividad principal del ocio del individuo, independientemente de su condición social.

Universidad de Huelva 2009

Patrones de ocio por clase social

	Alta	Media	Media-baja	Obrera	Pobre
Hacer deporte	17,0	10,7	7,0	6,3	1,1
Cine	13,5	7,8	4,9	1,5	2,4
Música	20,5	17,3	13,3	14,0	4,5
Espectáculos	3,2	2,8	1,3	1,2	0,5
Amigos	57,3	54,3	48,6	44,3	42,9
Leer	35,3	26,4	21,4	17,2	12,6
Familia	72,8	80,3	82,7	83,6	71,8
Televisión	51,4	64,8	73,2	75,8	80,5
Radio	17,0	21,4	28,3	26,9	31,7
Ver deporte	9,0	9,3	9,9	10,6	5,1
Campo	14,6	14,3	16,7	15,4	14,1

Foessa, 1994, extraído de Sánchez Noriega (1997: 324)

Entre mediados de los sesenta y de los setenta –período de gran expansión televisiva– señala Gubern (1987: 362) que se produce un notable incremento de minutos diarios dedicados al consumo de televisión. Este desorbitado crecimiento se tradujo en «Estados Unidos en 32 minutos para el hombre, de 37 para las mujeres empleadas y de 61 para las mujeres sin empleo retribuido». Pero estas cifras quedan minimizadas si tenemos en cuenta que en 1985 se estimaba ya que los televisores de los norteamericanos permanecían encendidos como promedio en torno a las siete horas diarias, «lo que significa –para este autor– que en aquel país, ver la televisión es la actividad humana más frecuente y extensa después de dormir y superior al trabajo, la alimentación y hacer el amor, cosa que jamás había ocurrido antes con otra opción específica del ocio» (véase también Comstock, 1989: 57-86). En el ámbito europeo, y ya en los años ochenta «se estimaba que más del 95% de los hogares poseían al menos un televisor». El promedio de tiempo de ocio de los adultos europeos rondaba a finales de esta década –según Gubern (1987: 362)– por las 45 horas semanales (6,4 horas diarias) de las que se dedicaban, como media europea unas 15 horas semanales a ver la televisión (una tercera parte del total del ocio); promedio rebasado ampliamente por los italianos con 5 horas y 10 minutos diarios) y por los españoles, con 3 horas y media por día.

Según los datos de la empresa Sofres (Casado, 1997: 96), en Andalucía se superó, en 1996, en media de consumo, a los topes nacionales, con un promedio poblacional de 228 minutos diarios de televisión. El consumo, siendo universal, no es, como es lógico, igual para las distintas capas poblacionales. Así, según este autor, «crece con la edad, desde casi las tres horas diarias que dedican los niños con edades comprendidas entre cuatro y doce años, hasta casi las seis horas que dedican al 'rey de la casa' los mayores de sesenta y cinco años».

Como señala Casado (1997: 99), «sabemos que estos consumos medios son datos de estudios estadísticos y que se obtienen promediando a los niños que ven poca televisión con aquellos otros que están más de seis horas diarias pegados a la pantalla

Universidad de Huelva 2009

Equipamiento televisual en Europa

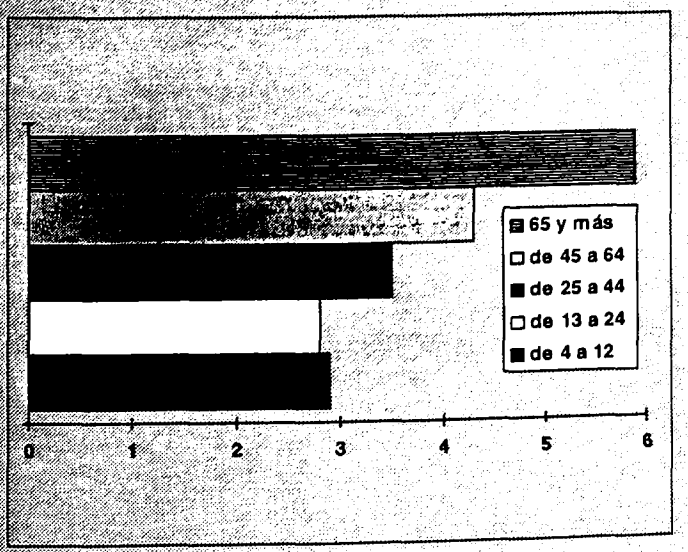
PAÍS	Aparatos TV %	Vídeo %	Cable %	Nº Parabólicas (miles)	Audiencia (mun./día)	Nº Cadenas públicas nacionales	Nº Otras nacionales/ regionales
Reino Unido	98	56	7	1.000	220	2	3 / 15
Irlanda	94	30	48	44	191	2	
Francia	97	24	12	40	177	2	4 / 5
Portugal	90	20	—	20	258	2	2 / 2
Bélgica	97	45	97	2,5	144	2	1 / 10
España	97	32	12	62	204	2	3 / 9
Holanda	98	39	76	9	147	3	1
Alemania	98	29	61	200	178	4	4 / 5
Italia	99	51	—	—	207	3	3 / 240 locales
Dinamarca	93	21	53	27	147	2	2
Grecia	83	56	—	11	183	3	5

(Foessa, 1994 y Fundesco, 1994, extraído de Sánchez Noriega, 1997: 325)

de la televisión, sin ningún control de sus padres o tutores sobre el contenido de lo que ven».

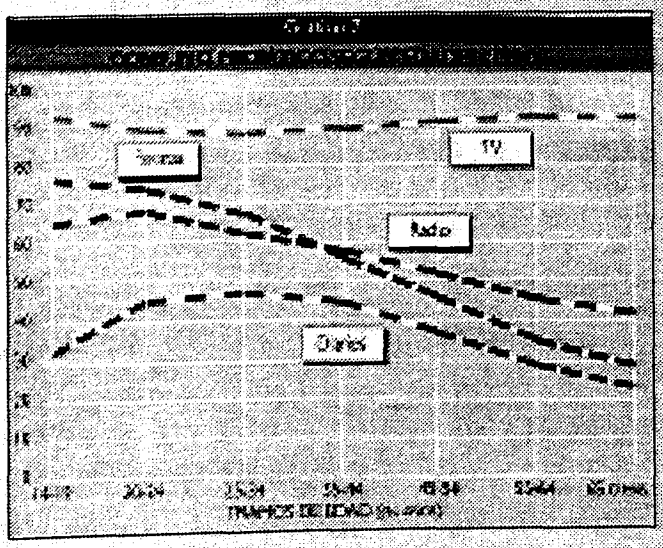
La familia también es un factor influyente en el consumo de televisión, ya que hay que recordar que este «electrodoméstico» sigue siendo todavía un utensilio más colectivo que individual. El número de individuos que componen la unidad familiar influye por ello en la dosis de consumo. Así, «en los hogares con cinco o más personas el consumo es de tres horas y media por persona y día (en Andalucía en 1996); en las

Número de horas diarias de visionado según la edad



(Sofres Andalucía, extraído de Casado, 1997: 98)

Consumo mediático según edades a nivel nacional

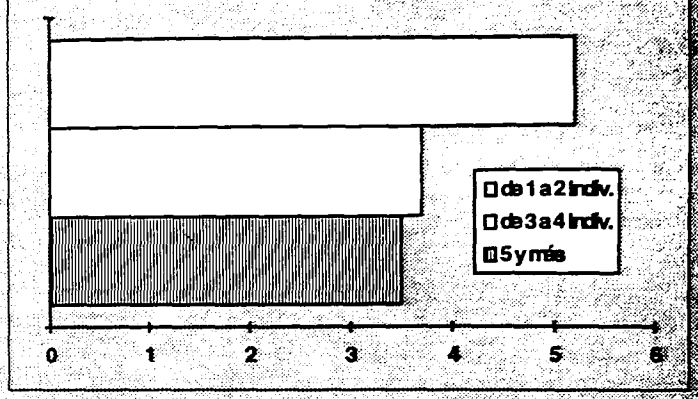


(Fundesco 1995: 39)

Universidad de Huelva 2009

casas donde conviven tres o cuatro personas crece el consumo ligeramente hasta 3,7 horas y es en los hogares con una o dos personas donde el consumo es espectacularmente más alto, siendo la media 5,2 horas. Parece claro que el consumo de televisión aumenta cuanto menor es el número de personas de la unidad familiar, quizás para paliar los efectos de la soledad, que, según el historiador Theodore Zeldin, es la peor clase de sufrimiento en una sociedad que persigue el éxito y no sabe cómo gestionar el tiempo libre» (Casado, 1997: 99).

Número de horas diarias de visionado según el tamaño de la familia

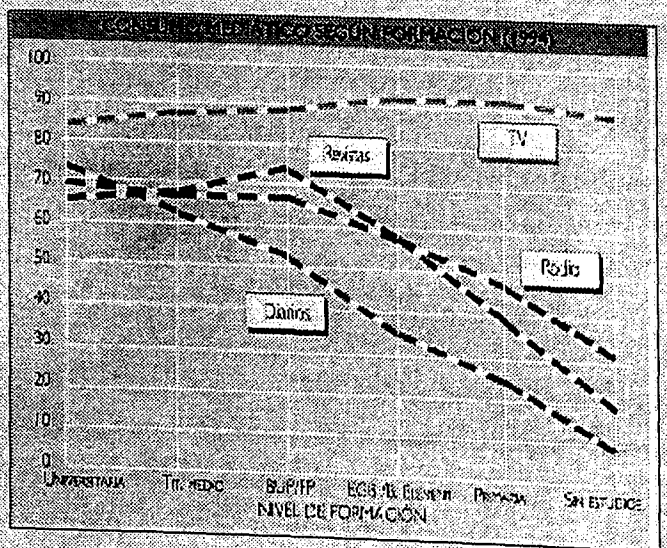


(Sofres Andalucía, extraído de Casado, 1997: 99)

Pero hay también otras coordenadas que hay que tener presente a la hora de establecer una segmentación de las audiencias en cuanto a consumo de televisión. Ya que mientras las clases alta y media-alta (en Andalucía en 1996) consumen algo más de tres horas diarias por persona y día, la clase media supera las tres horas y media y las clases media-baja y baja están más de cuatro horas diarias delante del televisor, por lo que parece desprenderse que «el consumo de televisión sube a medida que descendemos en la escala social» (Casado, 1997: 100).

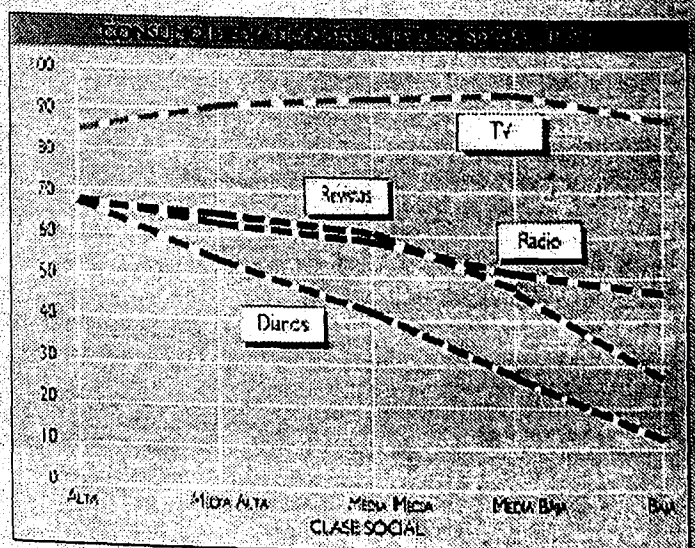
Podemos, por ello, concluir que, como apunta Sánchez Noriega (1997: 27), «el consumo es mayor respecto a la media en los individuos de la clase obrera, las muje-

Consumo mediático según formación



((Fundesco, 1995: 39)

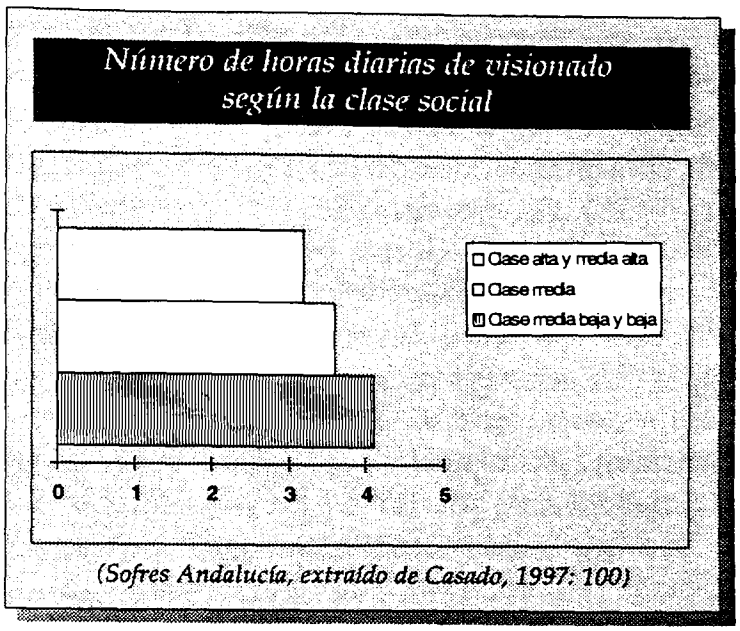
Consumo mediático según clase social



(Fundesco 1995: 40)

Universidad de Huelva 2009

res, los ancianos y las personas pertenecientes a hogares con uno o dos sujetos». Gubern (1987: 363), refiriéndose a la realidad norteamericana afirma que «en Estados Unidos ven más televisión los pobres que los ricos, los negros que los blancos, las mujeres que los hombres, y los jubilados y los niños que los restantes grupos de edades; es decir, esta distribución indica un perfil según el cual la televisión es preferida por el público culturalmente menos maduro o con pocas alternativas en el empleo del ocio». Casado (1997: 100), refiriéndose específicamente a la realidad andaluza, pero extrapolable a la situación española y europea, es más concluyente y directo al sintetizar en una frase la trascendencia de hábito del visionado televisivo: «el consumo de televisión crece con la edad, la soledad y la pobreza».



3.3.2. Más allá de las cifras: la audiencia activa

Indica Kaplún (1994: 19) que «por universal que sea esta medida, ella debiera constituir más que un dato descriptivo. El terrícola de este tramo final del siglo XX es un ser que consagra 1.200 horas anuales de su existencia al ritual televisivo». Por ello, como señala certeramente Jacquinot (1996: 119), «lo esencial en la problemática de la utilización es estudiar qué sucede entre el producto y el receptor, el proceso que tiene lugar en esta relación de consumo, en el interior del fenómeno *masmediático*, en relación con el contexto educativo y en diversas situaciones de comunicación». Hasta ahora ha habido una mayor preocupación por la cuantificación de las audiencias que, como señala Masterman (1993: 228), por la «significación». Normalmente se ha considerado más importante el número de espectadores que ven un determinado programa, «que la manera en que el tratamiento del contenido puede *estructurar las respuestas de la audiencia* de forma previsible, o la *significación* que estas experiencias pueden tener para las audiencias». Por tanto, el desarrollo de las investigaciones sobre la comunicación, se ha dirigido –según este prestigioso investigador, comunicólogo, experto en educación– «a una comprensión más detallada del contenido de los medios y de las respuestas de la audiencia». «¿Por qué –se pregunta Kaplún (1994a: 19)– el televisionado ha pasado a constituir para las masas una parte irrenunciable de su vida diaria con *prescindencia* (sic.) de la mayor o menor calidad de los productos simbólicos ofertados?».

Universidad de Huelva 2009

La superación del análisis exclusivo de estadísticas, del análisis del «rating» (Vilches, 1993: 30), desde el punto de vista del consumo, supone que si bien el visionado televisivo es la actividad de ocio más extensa, la fruición televisiva es la primera que se abandona, cuando surgen otras alternativas, según señalan Sahin y Robinson (1983: 118-119). En este sentido, Gubern (1987: 362) anota que la televisión se nos aparece, en virtud de tales datos, «sobre todo, como un ocio pasivo, rutinizado, sedentario, y hogareño, que se practica cuando no surge una alternativa más estimulante fuera del hogar». En todo caso, las corrientes críticas más actuales –que analizaremos en un epígrafe posterior de este capítulo– dejan ya bien claro que «los espectadores no son como 'esponjas' que absorben todo lo que se les echa o 'ceras blandas' en las que se imprime automáticamente cualquier huella» (Ferrés, 1994a: 114). Por ello, la pregunta clásica de ¿qué hace la televisión a la población?, debe estar acompañada con la de ¿qué hacen los telespectadores con la televisión? (Orozco, 1991: 53), o como indica Ferrés (1994a: 114), «tan importante como lo que la televisión hace con el espectador es lo que el espectador hace con la televisión. La experiencia televisiva es el resultado de un juego de interacciones».

En este sentido, antes de finalizar este epígrafe sobre el consumo de televisión por parte del público televidente, es necesario partir de un principio básico de la investigación contemporánea. Frente a la consideración de la experiencia televisiva como una actividad pasiva, que justificaba el estudio exclusivo de las cifras de consumo televisivo, actualmente se considera que los telespectadores intervienen de manera activa en la selección e interpretación de los mensajes (Charles y Orozco, 1995: 34 y ss.). Para Ferrés (1994a: 115), «los sujetos seleccionan aquello que es significativo para ellos. Y lo interpretan desde sus propios esquemas mentales (...); el espectador distorsiona la realidad percibida para adaptarla a sus propias expectativas»; es lo que ha venido en llamarse «consumo activo», de manera que, «aunque es cierto que las imágenes construyen al telespectador, también lo es que el telespectador construye las imágenes». Sin embargo, este juego de interacciones entre el espectador y la televisión «no es idéntico en un espectador adulto que en un niño», ya que mientras el primero puede confrontar las experiencias televisivas con ideas previas, valores asentados, expectativas; en el niño estas realidades mediáticas son novedosas y se asientan como originales. Aún así –como veremos– los niños también poseen sus propios filtros de interpretación y sus esquemas conceptuales.

Sintetizando, podemos afirmar, con Cabero (1997: 72), que las investigaciones sobre el consumo de televisión «se han realizado fundamentalmente desde tres ámbitos básicos. Por una parte, estarían aquellos estudios efectuados desde las propias empresas o por el encargo de las mismas, en lo que podríamos llamar investigaciones corporativas, que se han visto influenciadas y sesgadas por las presiones e intereses de las propias empresas, preocupados básicamente en estudiar las audiencias que reciben los programas con una visión claramente comercial. En otra línea, destacarían los estudios realizados desde instituciones específicas, en lo que podríamos llamar investigaciones institucionales, centradas en conocer la imagen y las valoraciones que en los programas se realizan de determinadas personas e instituciones: la

Universidad de Huelva 2009

imagen social de las mujeres, la información sobre el SIDA... Por último, encontramos otro tipo de investigaciones que podríamos considerar como académicas, donde bajo el paraguas de alguna perspectiva científica, se pretende estudiar los efectos de la televisión y analizar su diseño e influencia».

Temáticas de investigación sobre el consumo de la televisión

- Estudios sobre las audiencias de los programas.
- Estudios para la búsqueda del perfil de audiencia y el consumo de la televisión.
  - Relación con la edad de los espectadores.
  - Relación con el nivel socioeconómico.
  - Relación con el nivel cultural/estudios cursados.
  - Tipo de población.
  - Géneros televisivos (divulgativos, series, informativos, concursos, programas infantiles, musicales, deportivos...).
- Relación del consumo de televisión con el consumo de otros medios.
- Relación del consumo de televisión con las actividades realizadas y el tiempo invertido en el ocio.
- Estudios sobre el consumo de televisión y variables asociadas al rendimiento escolar.
  - Estudios correlacionales y asociativos entre la inversión de tiempo y resultados generales académicos obtenidos (matemáticas, dominio de vocabulario...).
  - Estudios correlacionales y asociativos entre la observación de programas generales y/o específicos y conductas sociales mostradas por los sujetos.
    - Adquisición de vocabulario.
    - Desarrollo de habilidades mentales.
    - Destrezas psicomotoras.
    - Desarrollo creatividad/imaginación.
    - .../...
- Estudios sobre el consumo de televisión y el conocimiento general sobre cómo funcionan los programas de televisión, discriminación de diferentes tipos de programas...
- Estudios sobre el consumo de televisión y conductas violentas mostradas por el sujeto.
- Estudios sobre el consumo de televisión, y actitudes y roles sexuales de los receptores.
- Estudios sobre el consumo de televisión y los efectos cognitivos que origina.
- Estudios sobre el consumo de televisión y variables étnicas y multiculturales.
- Estudios multivariables (la combinación de diferentes variables de las indicadas).

Cabero (1997, 73)

En suma, las estadísticas del consumo televisivo deben ser complementadas en un capítulo que analice los telespectadores como audiencias, ya que éstos establecen interacciones que se producen entre el medio y los sujetos receptores (Masterman, 1993: 227 y ss.), a través de un amplio conjunto de mediaciones que esbozaremos brevemente en las siguientes líneas. «La audiencia activa», en el término acuñado y analizado sociológicamente por Callejo (1995; también por Katz y Blumler, 1979; y Barrios, 1992b: 72), supone una superación de los tradicionales análisis del consumo televisivo basados exclusivamente en la cantidad de exposición. La «investigación de la televidencia», tal y como la conoce Orozco (1996a: 99), supone «un esfuerzo cognitivo para saber qué hacen los miembros de la audiencia con los medios de información, y en particular con la televisión», lo que implica el estudio sistemático de los procesos de percepción, negociación, apropiación-resistencia y producción comunicativa. Por tanto, esta propuesta intenta superar «el mero análisis de los mensajes, la investiga-

Universidad de Huelva 2009

ción de mercado, ya sea mercadeo social o 'rating', así como de otros estudios cuyo objetivo es simplemente cuantificar demandas de la audiencia, sus opiniones, gustos, preferencias programáticas, sin pretender ir más allá, explicarlas o entenderlas».

3.4. Audiencias y recepción televisiva

3.4.1. La audiencia televisiva y sus mediaciones

Entiende Cebrián Herreros (1995: 136) la audiencia como «una realidad sociológica caracterizada por tratarse de una comunidad de personas separadas físicamente que reciben a la vez el mismo mensaje. Sus componentes son, pues, partícipes de una experiencia común, temporalmente conectada, en la que no se establecen contactos inmediatos en el espacio». Orozco (1996a: 80) va más allá al considerarla como «el conjunto segmentado de sujetos socialmente ubicados, capaces de realizar distintas 'televidencias'». Este término se ha impuesto en los estudios más recientes frente a otros más tradicionales (Benito, 1995: 269 y ss.) como «público», «masa» o el de «gran público», empleado por Wolton (1995).

Las interacciones entre televisión y audiencia han generado una corriente de investigación cualitativa que supera la mera cuantificación del consumo del medio. A partir de las propuestas globales de Jensen (1990), con el enfoque integral de la audiencia y Orozco, con sus propuestas de la recepción televisiva y la televidencia –que seguimos de cerca en las siguientes reflexiones (1991; 1992a; 1992b; 1994a; 1994b; 1996a)–, y especialmente de los paradigmas críticos de investigación, se asume la complejidad del ser televidente.

Junto al medio técnico de producción y transmisión de información y la institución social que representa la televisión, aparece otro polo trascendente que es el telespectador. La videotecnología del medio aporta unas singularidades que inciden de manera notable en la audiencia y aunque su influencia es creciente e importante, no es única ni totalizadora. Los contenidos del medio son interpretados de diferentes maneras por los telespectadores (Fiske, 1987) y éstos, lejos de ser consumidores pasivos del medio, realizan una actividad específica. Orozco (1996a: 35) señala que «mentalmente, los miembros de la audiencia, frente al televisor se 'enrolan' en una secuencia interactiva que implica diversos grados de involucramiento y procesamiento del contenido televisivo. Esta secuencia arranca con la atención, pasa por la comprensión, la selección, la valoración de lo percibido, su almacenamiento e integración con informaciones anteriores y, finalmente, se realiza una apropiación y una producción de sentido».

Universidad de Huelva 2009

La mediatización del proceso de recepción televisiva es un aspecto clave a tener presente a la hora de estudiar las interacciones entre el medio y los telespectadores, ya que existen una serie de «patrones para ver la televisión» que permiten superar la concepción del visionado como actos aislados e irreflexivos. Así Meyrowitz (1985) señala que «sentarse a ver la tele» es parte de una «forma sociocultural aprendida», en la que el sujeto receptor –como ya hemos señalado– «no se enfrenta a la pantalla con la mente en blanco», ni tampoco «consume irremediablemente el mensaje propuesto». Por ello, la recepción televisiva no podría explicarse sólo en función de lo atractivo de los mensajes, ni del contenido significativo adquirido; «tendría también un fuerte componente de hábito ritual adquirido (y en consecuencia, social y situacionalmente condicionado» (Kaplún, 1994a: 20).

En esta interacción múltiple y variada, las «mediaciones» de diverso tipo ocupan un lugar preponderante para comprender e interpretar las relaciones entre los televidentes con el medio. Orozco (1996a: 84) apunta que, para el terreno de la televisión, la mediación ha de entenderse como «el proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con la televisión como la creación por ellos del sentido de esa interacción». Martín-Barbero, en su clásico texto *De los medios a las mediaciones* (1986), la definía como «la instancia cultural desde donde el público de los medios produce y se apropia del significado y sentido del proceso comunicativo» y la relacionó ya con las prácticas comunicativas específicas, indicando las diferentes fuentes de las mediaciones: economía, cultura, política, edad, raza, género, etc.

Orozco (1996a: 85) señala diferentes tipos de mediaciones que entran en juego en el proceso de ver televisión y que repercuten y mediatizan la recepción del medio. Así apunta:

- **La mediación individual**, tanto cognoscitiva, como de género (sexo), edad, etnicidad, nivel cultural etc. Entre todas ellas, la mediación cognoscitiva que depende de la estructura mental del individuo, es la que más se ha estudiado y está en estrecha relación, según Orozco (1996a: 85), con los «esquemas mentales» de la psicología del conocimiento (Bem, 1983), los «repertorios» de los Estudios Culturales (Morley, 1986) y de los guiones dentro de una perspectiva integral de la recepción (Buckingham, 1986).

- **La mediación situacional** se fundamenta en que la interacción audiencia/televisión supera el simple acto del momento del visionado y lo trasciende, multiplicándose de acuerdo a los diferentes escenarios. La calle, la escuela, los amigos, el barrio, las asociaciones son algunos de estos escenarios más relevantes, así como lo que Morley (1986) llama «política de la sala de ver televisión», para contextualizar y mediatizar el proceso mediacional.

- **La mediación institucional** que implica que, junto a las mediatizaciones individuales y grupales, hay que contar con las instituciones en las que las personas y los colectivos se integran, ya que éstas establecen sus normas y reglas, sus principios de autoridad, ya que «cada institución social tiene un espacio propio y es productora de sentidos y significados» (Orozco, 1991: 35). La familia y la escuela tienen su

Universidad de Huelva 2009

propia «esfera de significación», su propia «historicidad e institucionalidad» y por ello son escenarios de negociación –como veremos más adelante– entre la audiencia y la pantalla. Como comunidades de apropiación condicionan la producción de sentido. Como apunta este autor (1996: 88), los adolescentes, por ejemplo, «constituyen un segmento característico de la teleaudiencia y al mismo tiempo son miembros de una familia y generalmente pertenecen a un grupo de amigos, vecinos, compañeros; también son estudiantes y participan en otras instituciones, tales como las deportivas, las discotecas y los barrios. Su participación regular en estas instituciones significa que éstos siguen algunas 'reglas' y procedimientos institucionales y son objeto de diferentes mediaciones, aun cuando su participación sea algo ocasional».

Dentro de la mediación institucional, desempeña un papel esencial lo que Jensen (1987) denomina «comunidades de interpretación», esto es, el «grupo de sujetos unidos por un conjunto particular de prácticas comunicativas de las cuales surgen televidencias específicas a lo largo de una combinación también específica de mediaciones» (Orozco, 1996a: 91).

- **La mediación tecnológica** está determinada por la especificidad de este medio electrónico que hemos analizado sucintamente en el capítulo anterior.

Su tecnología, su discurso, su lenguaje y dimensión social condicionan de manera significativa la interacción televisión/audiencia; incluso aspectos como el género televisivo (Martín-Barbero, 1989) condicionan la estructuración del discurso televisivo en las audiencias. En otro trabajo, Orozco (1991: 30 y ss.) establece una clasificación distinta de las mediaciones, diferenciándolas en cognoscitiva, cultural, de «referencia» (sexual, étnica, socioeconómica, geográfica, etc.), institucionales y videotecnológicas. En todo caso, lo esencial es que el proceso de interacción entre la audiencia y la televisión es un proceso múltiple y complejo en el que se producen tantas fuentes de mediaciones que la «teleaudiencia deja de ser monolítica» y es necesario estudiarla para alcanzar la producción de sentido. Si, como señala este autor (1996a: 44), la «recepción es interacción y esta interacción está necesariamente mediada de múltiples maneras, sin circunscribirse al momento del visionado del medio», es necesario el estudio de la audiencia como «televidente» para arrojar conocimiento útil de los procesos que se generan y así poder tender a su transformación.

3.4.2. El proceso de la televidencia

Como indica Guillermo Orozco (1996a: 80 y ss.), la televidencia es uno de los conceptos clave para entender de manera integral la recepción televisiva. Definida como un «proceso interactivo, complejo y aún contradictorio» que va más allá del simple acto de ver televisión, porque abarca momentos, escenarios y negociaciones multidimensionales y multidireccionales, se explica que conlleve múltiples y varia-

Universidad de Huelva 2009

das interacciones de la audiencia con la televisión, a partir de un amplio abanico de mediaciones, que iremos analizando en las siguientes páginas.

Hemos de diferenciar, dentro del proceso de la televidencia, un antes, un durante y un después del visionado televisivo –en palabras de Orozco (1996: 27)–, puesto que la dimensión temporal de este proceso no se circunscribe –como anotaban las teorías clásicas de la comunicación– al hecho mismo de ver la televisión, ya que antes del visionado, el espectador tiene significados previos que condicionan la televidencia, y a su vez el hecho televisivo marca sus formas de procesamiento posteriores. Pero además, la interacción con el medio a través de la televidencia conlleva también una serie de intercambios de tipo simbólico, perceptivo, afectivo y agenciativo.

Intercambios simbólicos:
Contenidos de la programación que entran en juego que son objeto de negociación.

Intercambios perceptivos:
Esquemas, destrezas y patrones cognoscitivos presentes en los contenidos y géneros televisivos por un lado y por otro en la mente de los miembros de la audiencia.

Intercambios afectivos:
Emociones, expectativas y sensaciones que provocan los mensajes televisivos en las audiencias.

Intercambios agenciativos:
Conjuntos de actividades, tácticas y estrategias, hábitos y usos que las personas establecen e institucionalizan en sus relaciones con la televisión.

Basado en Orozco (1996a: 27)

Este conjunto de condicionantes normativos se combina a su vez en la práctica con otras dimensiones más pragmáticas que provocan un choque permanente, una tensión constante en el proceso de televidencia, que justifican el alto grado de imprevisibilidad que el visionado televisivo conlleva.

Pero además, y como ya hemos dicho, el proceso del visionado televisivo –o en términos de Orozco de la «televidencia» (1994a)– supera el simple momento de la interactuación física y directa con el aparato receptor, trascendiéndola y fusionándose con las prácticas cotidianas (1996a: 100 y ss.), negociándose significados y sentidos y realizándose las apropiaciones, no sin ciertas resistencias, con los esquemas previos. Como características esenciales del proceso de la televidencia, este autor señala que:

> 1) La televidencia es un proceso necesariamente mediado, que requiere la activación de diferentes procesos mentales de las personas en relación con un medio electrónico que refleja una construcción de la realidad.
>
> 2) La televidencia es siempre una interacción múltiple y mutidireccional, en la que

Universidad de Huelva 2009

intervienen no sólo el proceso de recepción de los mensajes por parte del televidente, sino también su capacidad de procesamiento, al tiempo que sus variadas relaciones con otros medios de comunicación, en otros contextos, etc. Se supera así la visión estrecha de una relación unívoca y unidireccional de la televisión con los individuos.

3) La televidencia no se reduce exclusivamente al tiempo de exposición a la televisión. La cantidad, siendo un elemento importante, no es el único determinante, ya que la «manera de exponerse» influye de forma más determinante en la apropiación de los sentidos. En las investigaciones tradicionales de corte positivista (las corrientes de los «efectos»), la recepción se reducía al proceso estricto del visionado. Ver televisión empezaba cuando se encendía el aparato y terminaba cuando se apagaba el mismo. En ese sentido, la decisión de ver televisión o de determinar qué programas se iban a visionar eran los aspectos claves del proceso y, por ende, los objetos básicos de toda la investigación televisiva. Por ello, la corriente resultante se interesaba por el tiempo de exposición más que por la recepción, la interacción o el contexto.

4) La televidencia se encuadra en un complejo entramado social, donde los telespectadores interactúan inmersos en coordenadas culturales, sociales y contextuales muy diversificadas que condicionan las formas de procesamiento de sus mensajes. Se deduce por ello la imposibilidad de predecir de forma lineal los resultados del proceso de la televidencia, ya que en éste se producen constantes negociaciones (muchas de ellas de carácter conflictivo).

5) La comunicación se produce más que en las emisiones en la televidencia, dado que los mensajes emitidos no son aceptados en general tal como son propuestos, ya que el televidente no es un recipiente vacío, sino un «sujeto históricamente situado que interactúa creativamente con los mensajes».

6) El televidente se va haciendo de diversas maneras, dado que éste no nace, sino que se hace (Charles y Orozco, 1995: 33-48).

Características de la televidencia

1. Proceso mediado.
2. Interacción múltiple y multidireccional.
3. Trasciende el acto del visionado.
4. Contextualizado en un complejo entramado social.
5. Protagonista de la producción de significado.
6. Competencia que se adquiere.

Parece evidente, como indica Orozco (1996a: 80), que la televisión se nos ha ido mostrando como «un proceso, más que de recepción, de acción e interacción, de ambigüedad, de resistencia, de negociación y aun de contradicción; proceso que parece anárquico, sin serlo, aunque goce de una cierta autonomía con respecto a grandes criterios socioeconómicos que demarcan inicialmente a la audiencia, o que la definen

Universidad de Huelva 2009

para otros propósitos. Proceso, en fin, creativo y a veces impredecible, pero a la vez siempre situado en el tiempo y enmarcado dentro de coordenadas que permiten observarlo, distinguirlo e invitan a comprenderlo». En definitiva, se trata de una «arena de conflicto» (1996: 120), en donde tienen lugar mediaciones, negociaciones y apropiaciones de los mensajes que han de ser analizados y estudiados con la finalidad de conocerlos, comprenderlos y desarrollar estrategias que permitan a los televidentes hacer un uso más racional del medio.

3.5. La televisión y los niños y adolescentes

En un capítulo dedicado a televisión y telespectadores dentro de este trabajo, era evidente que el espacio dedicado a la infancia y la juventud tenía que ocupar una consideración especial. Una vez que hemos analizado las influencias y efectos del medio; el consumo televisivo en la población general y la necesidad de encuadrar las relaciones entre televisión y telespectadores dentro de la conceptualización de la televidencia, procede ahora que nos centremos en las especiales relaciones que se establecen entre los más jóvenes y el medio televisivo. Como apuntan March y García (1994: 29), «los niños y las niñas han nacido hoy casi con la televisión bajo el brazo, y así su vida se ha ido adaptando a su ritmo, al llevar de forma espontánea el mundo a los hogares, e imponer y crear nuevas necesidades. Nunca la televisión había ocupado un lugar parecido en la vida de los niños». Hasta el punto de que Liliane Luçart (1990), en un interesante texto, *À cinq ans seul avec Goldark. Le jeune enfant et la télevision*, apunta que «el niño de hoy no es solamente un alumno, sino especialmente un telespectador», ya que la televisión constituye cada vez más su universo de referencia (pág. 11). Esta nueva generación del audiovisual y el ordenador, para Babin y Kouloumdjian (1983), trae consigo nuevas formas y modos de comprender, porque la imagen televisual –como señala McLuhan en el clásico *Comprender los medios de comunicación* (1994, primera edición 1964)– conlleva un cambio de actitud, fruto de relacionarse con el mosaico de la imagen televisiva (pág. 339).

Esta trascendencia del medio televisivo en la vida de los niños se refleja, por ello, tanto en la realidad del consumo, como en las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo a lo largo de todo el mundo. Así, respecto a la primera afirmación, Pérez Alonso (1994: 186) advierte que son «numerosos los datos que demuestran que es innegable el protagonismo alcanzado por la televisión en la vida de los niños. Ven la televisión el 97,6% frente al 0,8% que no la ven». Como veremos a continuación, las cifras de consumo reflejan esta apabullante realidad de la centralidad del medio en la vida de chicos y jóvenes. Pero al mismo tiempo, desde que Lazarsfeld (1955), uno de los padres fundadores –como ya hemos indicado de la «Mass Communication Re-

Universidad de Huelva 2009

search»– se preguntara por qué se sabía tan poco sobre los efectos de la televisión en los niños, se han desarrollado infinidad de trabajos, con mayor o menor acierto, dentro de las grandes corrientes de la comunicación que hemos apuntado.

Centramos por ello este epígrafe en analizar brevemente las investigaciones que se han realizado en la copiosa literatura existente sobre la interacción de los niños con la televisión, para luego introducirnos en el consumo del medio por parte de los niños y jóvenes, señalando las peculiaridades de cada edad y los niveles y ámbitos de influencia del medio, así como los modelos ofertados por la televisión y la imagen que ésta ofrece de la juventud. En el siguiente capítulo procederemos a analizar la programación televisiva infantil y juvenil, como uno de los instrumentos del medio que repercuten en la educación para la televisión.

3.5.1. Investigaciones sobre televisión e infancia y juventud

Apunta Contreras (1992: 15) que «el fenómeno televisivo se ha disuelto de tal forma en nuestra civilización que casi no queda resquicio alguno donde no haya llegado en alguna medida». La capacidad de penetración de ese voluminoso objeto bautizado como 'televisor' ha conseguido ser tan efectiva «que ya no se nota, ha entrado en la sociedad como un contundente supositorio». Y añade, por ello, la dificultad añadida de analizar la influencia del medio televisivo –como ya nosotros también hemos señalado en páginas anteriores–, y especialmente en la infancia y juventud: «el principal problema radica en la incapacidad investigadora para poder aislar el fenómeno del resto de factores que conforman la vida cotidiana de cualquier niño».

Sin embargo, una de las paradojas más significativas de este medio es que a pesar de las dificultades para el análisis, prácticamente desde los inicios de las emisiones se han ido realizando numerosos estudios, trabajos e investigaciones sobre el medio y su influencia, y curiosamente es en niños y jóvenes, donde más estudios se han concentrado.

En este sentido, Rodríguez y García (1994: 103) indican que «la presencia de la televisión, mucho más que otro medio, ha despertado el interés de los investigadores sociales. Esta iniciativa, que nació con el propio medio, se ha centrado muy a menudo en su relación con los niños y niñas». León Sáez (1992: 55) afirma que «la evidencia de los importantes efectos de la televisión fue captada rápidamente por los analistas sociales, quienes se apresuraron de inmediato al estudio de tales efectos en las más diversas áreas. Naturalmente la influencia sobre los niños ha sido una de las temáticas en la que las investigaciones se han volcado; sin embargo, como bien señala Martín Serrano (1990), el balance después de más de treinta años y de cientos de estudios realizados sobre los efectos de la televisión es contradictorio». En este sentido, Aimée Dorr (1985: 7), en uno de los textos de referencia para el estudio de esta interacción, *Television and Children: a Special Medium for a Special Audience*, señala que desde el

Universidad de Huelva 2009

pionero estudio de Himmelweit (1958), *Television and the Child*, hasta la década de los ochenta, se recogen en la literatura científica –referido solamente a la lengua inglesa– más de 2.500 referencias acerca de niños y televisión (Murray, 1980) y según Morrisett (1984: 9) más de 3.000. Hay que anotar también los trabajos de Wartella y Reeves (1984: 23 y ss.), que hacen una rigurosa panorámica de las investigaciones y tendencias pasadas y actuales en el estudio de las interacciones televisión/niños; así como los trabajos de Anderson y Bryant (1983: 331-354) que repasan exhaustivamente toda la literatura anglosajona en esta temática.

A pesar de que con anterioridad ya existía un amplio patrimonio empírico y analítico acumulado sobre los efectos y actitudes de los menores ante el cine, según Vilches (1993: 31), de nuevo «cuando se inician los estudios de los efectos de la televisión en los niños, se recorren y repiten todas las fases de la investigación: comportamiento frente a la pantalla y tiempo dedicado a la visión en relación con los estudios, reacciones de los niños frente a los programas y contenidos, así como los temas más complejos concernientes a la relación televisión/sistema de valores y comportamiento social».

La investigación de Himmelweit (1958) fue importante porque sentó las bases de los estudios posteriores y recogió ya los tópicos que iban a dominar gran parte de los estudios futuros de la «Communication Reserach». Así, Muñoz y Pedrero (1996: 19-20) y también Vilches (1993: 31-32) recogen las principales aportaciones de esta investigación:

- ***Comportamiento:*** Los niños dedican mayor tiempo a este medio que a cualquier otra actividad de ocio.
- ***Preferencia de programas:*** Los niños ven con placer espacios destinados a adultos, sobre todo de entretenimiento, donde se identifican con personajes simpáticos.
- ***Géneros:*** A los niños les impresionan los que tienen formas dramáticas y las formas realistas de presentar la violencia.
- ***Violencia:*** Nada prueba que los programas les hagan más agresivos, pero tampoco que tenga un efecto benéfico sobre ellos.
- ***Medios:*** La atención a otros medios (radio, lectura...) ha disminuido desde que ven la tele, y también la asistencia al cine (véase también Felitzen, 1991: 220).
- ***Pasividad:*** No se demuestra que la televisión haga más pasivos a los niños, pero tampoco que les incite a otras actividades.
- ***Satisfacción de necesidades:*** No se puede establecer que el hábito de ver televisión responda a necesidades precisas, pero la exposición al medio puede favorecer una inteligencia poco desarrollada, sentimientos de inseguridad, falta de adaptación, de amigos y de contacto social.

La primera investigación a gran escala sobre el uso de la televisión por los niños corresponde a Schramm, Lyle y Parker (1961) que analizaron miles de encuestas de alumnos y profesores y que supuso ya en la literatura investigadora la acuñación del famoso eslogan del «qué hacen los niños con la televisión», en lugar del tradicional

Universidad de Huelva 2009

«qué hace la televisión a los niños». Este último eslogan es reflejo de las primeras corrientes de la comunicación –lo hemos referenciado en otros epígrafes– que se fundamentaron en enfoques conductistas y del estructural-funcionalismo (Vilches, 1993: 32). Estas primeras investigaciones, denominadas –como hemos ya reseñado– «hipodérmica», de la «jeringuilla» o de la «bala mágica», se centraron en un modelo comunicativo emisor/mensaje/receptor en una relación totalmente asimétrica y vertical. Frente al poder del emisor, se encuentra el aislado receptor, especialmente si son niños y menores. Los principios básicos de estas primeras corrientes, según Rodríguez y García (1992: 104-105) fueron:

- El poder ilimitado del emisor y la orientación unívoca del mensaje. Para ello, como apuntaba McLuhan, «lo auténticamente decisivo es el uso que se haga del medio», «el medio es el 'mensaje' o el 'masaje'» (McLuhan y Fiore, 1988).
- Los medios de comunicación, la televisión, son trasmisores de un solo producto mediático, unívoco y con significado cerrado.
- El receptor, el niño, se entiende como individuo que está al corriente de los códigos. Todo ello refuerza la posición privilegiada del emisor.

En suma, como señala Orozco (1995: 33-34), los estudios sobre televisión y audiencia infantil oscilaron «entre un niño víctima irremediable de una programación que buscaba conquistar su atención, sus gustos, su tiempo libre y sus opciones de diversión, y un niño condicionado por impulsos innatos al placer, la emoción, el entretenimiento y la información, que prendía el televisor para satisfacerlos independientemente de la programación que se le ofreciera (...). En las dos subyace el mismo supuesto fundamental: el niño es un televidente con rasgos definitorios, independientes de su integración social, en vez de que el niño llega a ser o se constituye en un cierto tipo de televidente». La premisa del niño como telespectador pasivo, ajeno totalmente a su contexto sociocultural, es la nota distintiva de este período.

En este sentido, las investigaciones de este primer momento etiquetaron a la televisión como un medio perverso, de manipulación, generador de violencia, consumismo, de politización de la vida social y los estudios se basaron esencialmente en la «medición» (Rodríguez y García, 1992: 104); se «medían» audiencias: qué se ve, quiénes lo ven, durante cuánto tiempo; se estudia también al emisor, desde sus intereses políticos, económicos, comerciales... trabajándose especialmente su capacidad de impacto.

La concepción del niño que aparece en estas teorías es la de un receptor vulnerable, indefenso totalmente, víctima de la influencia manipuladora y todopoderosa de la televisión, frente al adulto con capacidad crítica de distanciamiento. Por ello, la propuesta de estas primeras investigaciones propugna «la intervención adulta que tiene que ver con una vigilancia del desarrollo conveniente y controlado de unos individuos que todavía no lo son. Las más cerradas son las que abogan por las supresiones, prohibiciones y censuras de todo tipo, exigiendo acciones legislativas y ejecutivas al más alto nivel (pág. 105). Un clásico de estas corrientes es Liebert, Neale y Davidson (1976), con el título *La televisión y los niños*. Esta corriente aún sigue en

Universidad de Huelva 2009

vigor, más en los círculos coloquiales que en el ámbito de los investigadores, pero sigue siendo frecuente encontrar artículos en revistas y periódicos de información general en las que se hace referencia a este «poder televisivo» ante las audiencias totalmente «indefensas».

Sin embargo, la vigencia de esta corriente hipodérmica en las investigaciones sobre los niños no ha impedido que desde los inicios del medio se haya contado con trabajos que resituaban los efectos y las influencias en los niños. Ya hemos comentado que en el trabajo de Schramm, Lyle y Parker (1965: 1-2) se comienza a cuestionar este paradigma de estímulo-respuesta y se afirma que:

> *«Nadie debidamente documentado puede limitarse a decir que la televisión es buena o mala para los niños. Para algunos niños y en determinadas condiciones cierta televisión es perjudicial. Para otros niños en las mismas condiciones, o para los mismos niños en otras condiciones, puede ser beneficiosa. Para la mayoría de los niños, en la mayoría de las condiciones, la mayor parte de la televisión no es, probablemente, perjudicial ni beneficiosa de una forma especial (...). El término 'efecto' se presta, en cierto modo, a confusión, porque 'sugiere' que la televisión hace algo a los niños. Con ella se da por supuesto que la televisión es el agente actor y los niños quienes reciben la acción, lo cual equivale a admitir que los niños son relativamente pasivos y la televisión relativamente activa. Los niños son víctimas inermes; la televisión los devora. La realidad es totalmente distinta. Es el niño el que desempeña la parte más activa en esta relación. Él es quien hace uso de la televisión, y no la televisión la que hace uso de él».*

Por ello, el concepto de la televisión como «bala mágica» influyendo a los niños, se sustituye con el de «bola de billar»; no hay efectos directos causados por estímulos externos, sino indirectos. Las corrientes psicológicas y sociológicas que comienzan a desarrollarse posteriormente se siguen fundamentando en la asimetría de la comunicación, en el poder del emisor, pero el cambio de perspectiva supuso el considerar la existencia de redes, de filtros sociales, culturales, psicológicos que condicionan la experiencia entre el mensaje y el receptor.

En este sentido, y respecto a los estudios de las investigaciones del medio televisivo en los niños, una de las principales aportaciones de las nuevas corrientes es la teoría del desarrollo cognitivo (Vilches, 1993: 64; Clermont, 1992: 5426). Para este enfoque, «el desarrollo del conocimiento en los niños es visto a través de los cambios cualitativos en la organización de ese conocimiento. Los estadios de desarrollo se definen en términos de estructuras cognitivas que le permiten al niño la percepción y el aprendizaje del entorno en diferentes edades. La definición de estructura cognitiva como modelo o tendencia a un modelo de acción sirve como base de la orientación de la investigación sobre el niño como agente activo». La teoría de Piaget (1972) es la más conocida y ha permitido múltiples investigaciones para indagar el estudio perceptivo de los telespectadores infantiles. En éstas el niño es visto como un ser activo, que a través de la maduración y la interacción con el entorno, desarrolla con mayor eficiencia las habilidades cognitivas. Se investiga, por ello, lo que los niños pueden aprender en los programas televisivos, más que los efectos que como agentes

Universidad de Huelva 2009

pasivos pueden sufrir. Dentro de esta corriente investigadora, se analiza el material audiovisual que cada niño puede comprender en función de las diferentes etapas evolutivas (Clermont, 1992: 5440). Así en el período sensorio-motor del esquema de Piaget, los niños aprenden a coordinar la vista y el sonido para obtener significados. En la primera infancia, los niños adquieren las nociones simbólicas necesarias para el uso del lenguaje (Rice, 1984: 53-58). Pero en el período que más nos interesa en nuestro trabajo –al finalizar el período de las operaciones concretas y al concluir la escuela elemental– los niños ingresan en el período de las operaciones formales y adquieren la capacidad adulta del pensamiento abstracto. «Esta aptitud, de reciente creación, permite a los adolescentes comenzar a comprender las ideologías sociales, políticas y religiosas, y preocuparse cada vez más por la vida emotiva. La televisión ofrece, en casi todos los países, una variedad de programas que nutren estos intereses intelectuales y preocupaciones morales» (Clermont, 1992: 5540). En suma, la televisión, según estas corrientes cognitivas, ofrece a los niños y adolescentes materiales que sintonizan y permiten el desarrollo de las capacidades mentales en cualquier estadio de su desarrollo.

En este sentido, hay que destacar también las aportaciones de Salomon (1981; 1982; 1983, 1984) en torno a la influencia de los códigos visuales en los procesos y habilidades mentales de los niños y en «la búsqueda de una teoría que integre la forma y los contenidos de la televisión en los comportamientos de los telespectadores infantiles» (Vilches, 1993: 66). En *Television and Reading: the Role of Mental Effort Investiment*, Salomon (1982) rompe la creencia del niño como receptor pasivo, al mostrar cómo éste, frente al televisor, «invierte» un esfuerzo mental considerable (AIME) (Cabero, 1989: 81 y ss.), con el objeto de poder entender y disfrutar con la programación. Collins (1982: 9-23) sugiere también que el esfuerzo mental del niño frente al televisor es el de procesamiento de la información, a través del cual el niño percibe, discrimina, selecciona y almacena la información escogida, reestructurando informaciones previas. Morley (1986), por su parte, señala que este procesamiento de la información no es automático, sino que está condicionado por los contextos sociales y culturales que, para Anderson y Bryant (1983), además de socioculturales, son también situacionales.

Los niños ven mucha televisión y esta atracción que ejerce el medio sobre los pequeños telespectadores está basada en su construcción formal y en las técnicas narrativas de la imagen y el sonido, entre otras causas, si bien la gramática y el significado de los textos televisivos son una sola síntesis. Pero además es importante tener presente, como señalan estos estudios cognitivos, la edad de los chicos. En unas investigaciones realizadas en Suecia, Ingegerd Rydin (1983) apunta que a partir de los siete años se incrementa la comprensión de los mensajes, ya que los procesos mentales se hacen más flexibles y la memoria aumenta. A los ocho años, los niños tienen dificultades de comprensión de ciertos géneros televisivos como aventuras, debido a la complejidad de las historias. A los doce, los niños tienden a absorber selectivamente la información televisiva a condición de que ésta se transmita a través de contenidos relacionados. Desde esta perspectiva, las investigaciones sobre la audiencia de la tele-

Universidad de Huelva 2009

visión por parte de niños y jóvenes, hacen referencia a los «patrones cognoscitivos» (Bem, 1983; Orozco, 1995: 40) que son esquemas o estructuras mentales que sirven para procesar la información.

También se han incorporado en estas corrientes, desde una óptica menos psicológica y más sociológica, las nociones de «repertorio» y «guión». El primero está compuesto de códigos, significados y un contexto semántico de referencia para producir significados nuevos. En este sentido, el contexto se vuelve esencial para interpretar la realidad televisiva. Otro término que las investigaciones están empleando para conjugar la doble mediación –psicológica y sociológica– es el de «script» (guión) (Buckingham: 1986). Para Orozco (1995: 41), «a diferencia del patrón cognoscitivo, que subraya el procesamiento de la información y la estructura mental para llevarla a cabo, y de un repertorio, que destaca lo sociocultural del conocimiento y da prioridad a la interpretación, un guión define secuencias específicas de acción e interpretación. Provee al sujeto con una representación no sólo de significado (...). Por tanto, los guiones, son aprendidos, esto es, adquiridos a través de las interacciones del sujeto con su medio ambiente y con los demás».

En síntesis, y como apunta Vilches (1993: 72), las investigaciones sobre la televisión y los niños durante los años setenta y ochenta «han servido para poner de manifiesto la urgencia que se sentía en el ámbito teórico para pasar del estudio de los efectos al estudio sobre la importancia de los códigos, el lenguaje y las formas del audiovisual. Los trabajos y estudios en este contexto han abarcado gran cantidad de experiencias e indagaciones, muchas veces sofisticadas, para detectar la importancia de la representación formal en los programas televisivos, de cómo los códigos formales de la representación televisiva afectan la atención y comprensión de los niños y cómo, finalmente, los niños son capaces de aprender a usar las formas del lenguaje televisivo para las representaciones mentales y cognitivas y qué aplicaciones prácticas se pueden derivar para el plano educativo».

Junto a las corrientes cognitivas de estudio de la interacción entre el niño y la televisión han sido de notable influencia los enfoques sociológicos basados en la sociología del conocimiento y la psicología social y otras ciencias humanas que han permitido el desarrollo de las llamadas propuestas «mediacionales» (Martín Barbero, 1986; Dorfmann y Mattelart, 1971; Martín Serrano, 1990). Estas nuevas aportaciones concentran sus trabajos en varios focos de atención, según Rodríguez y García (1994: 106-107), que suponen el estudio de los medios en función de análisis de contenidos y de la ideología que transmiten.

Frente al significado cerrado y unívoco de los mensajes de la televisión en los niños, estas propuestas pretenden buscar «el lugar factorial de los usos, modelos y hábitos de consumo y de cultura en los que se inscribe». Por ello, ahora interesan –como veremos en la problemática central de nuestra investigación– los procesos de codificación y recodificación de los mensajes, ya que la producción significante depende más del individuo y sus mediaciones que del propio emisor; sin embargo, una limitación básica de esta perspectiva es que el receptor sólo es capaz de elaborar lo

Universidad de Huelva 2009

que le llega, siendo estos contenidos controlados desde otras esferas. Por ello, esta pasividad cognitiva hay que superarla con la «lectura crítica» (Kaplún, 1992). Estas investigaciones proponen, por tanto, no el control y la prohibición del medio para los niños, sino la ayuda al desenmascaramiento, el acompañamiento para el inicio de un proceso de reflexión, de «alfabetización» en el lenguaje de los medios para saber situarse ante ellos.

Como complemento y ampliación de los enfoques mediacionales, se han desarrollado en los últimos tiempos –como ya hemos señalado anteriormente– otras corrientes basadas en los análisis de la recepción, que redefinen el papel de los niños y jóvenes ante la televisión. Poniéndose en cuestión la asimetría y la direccionalidad unívoca del modelo clásico de comunicación, se supera la focalización del esquema sujeto (emisor) / objeto (receptor), para adentrarse en la idea de que el significado es construido por el receptor culturalmente situado, interactuando con la proposición de sentido que le ofrece el texto televisivo. Por ello hay que valorar las resignificaciones que los niños y jóvenes hacen de la televisión, en lugar de pretender enseñarles el supuesto verdadero significado de los programas (Fuenzalida y Hermosilla, 1989: 87).

Dentro de este contexto, es necesario reconocer, según Rodríguez y García (1992: 110), que los niños tienen un universo propio, diferenciado de los referentes institucionalizados de los adultos. «Este mundo propio requiere de sus propias explicaciones, de sus simulacros y tomas de conciencia, y los métodos de investigación cualitativa se revelan como los únicos capaces de dar cuenta de él». Orozco (1995: 33-48), en un interesante artículo denominado «El niño como televidente no nace, se hace», demuestra que el niño, frente al televisor, está psíquicamente activo (incluso físicamente, porque come, juega, hace tareas...). «La supuesta pasividad no es una situación estructural del televidente, sino un estado artificialmente promovido por la misma televisión para situar a sus receptores». Por ello, el niño ante la televisión, según las corrientes de la recepción, es un «aprendiz social, cognitivamente activo» (pág. 39).

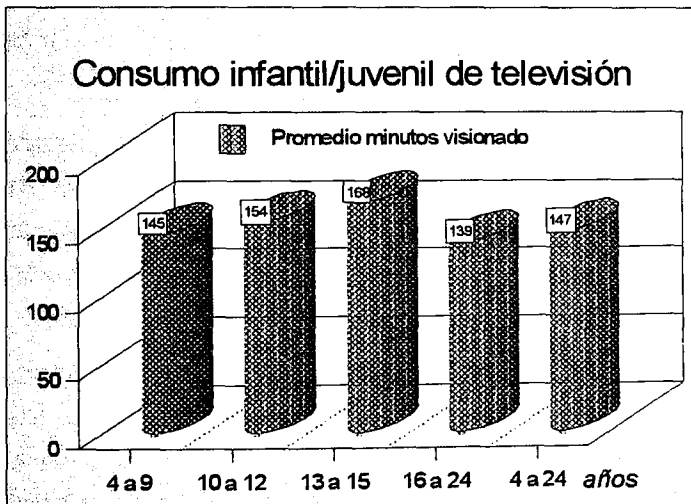
3.5.2. El consumo televisivo en niños y adolescentes

Una vez que hemos analizado las principales corrientes que estudian las relaciones entre los niños y jóvenes y la televisión, y antes de esbozar algunas ideas generales que caracterizan la interacción entre infancia/adolescencia y medio televisivo, vamos a recoger algunos gráficos y a apuntar algunas notas sobre el consumo de televisión de los jóvenes andaluces. Como señala Gutiérrez (1990: 25), la influencia de los medios de difusión es tal, y de forma especial la televisión, que ciertamente es un hecho cuya importancia no puede pasar desapercibida a ningún educador. Por ello, «apenas podemos resistir la tentación de comenzar haciendo referencia a cualquiera

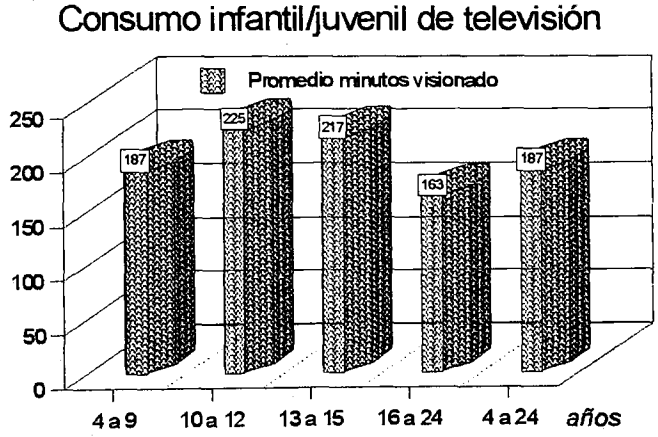
Universidad de Huelva 2009

de esos numerosos y fríos estudios estadísticos que arrojan cifras alarmantes sobre el tiempo que los escolares dedican a ver la televisión. En casi todos ellos el número de horas que los pequeños pasan delante de la pantalla se compara con el que los niños dedican a otras actividades de su vida diaria, incluida la escuela, con lo que se acentúa el dramatismo de la situación».

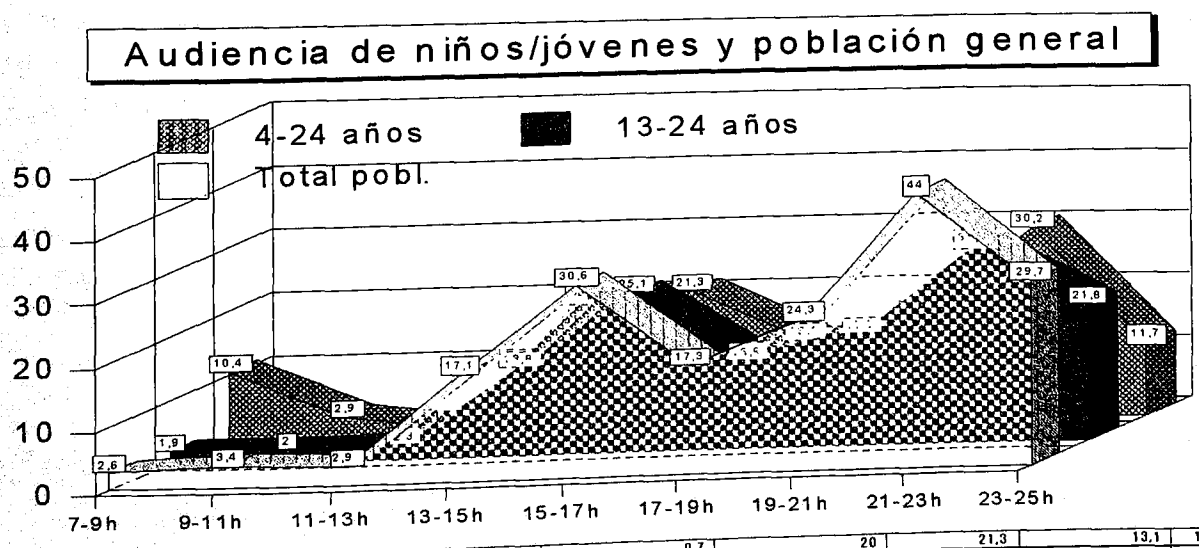
Para no caer en este peligro, nos limitaremos a dar unas cifras recogidas por la Radiotelevisión de Andalucía en 1994 (Vera Oliver, 1994. 42-44) y hacer unos breves comentarios, ya que hay que tener presente que los datos estadísticos son importantes para contextualizar el visionado de la televisión, aunque, como hemos defendido en las páginas anteriores, el tiempo en sí no es la única –ni la más importante, según las últimas corrientes que hemos analizado– de las variables que intervienen en la interacción.



Días laborables de 7 a 24 horas
RTVA. Investigación y Audiencia. Extraído de Vera (1994: 42)



Días festivos de 7 a 24 horas
RTVA. Investigación y Audiencia. Extraído de Vera (1994: 43)



4-24 años	10,4	2,9	0,7	20	21,3	13,1	16,1
13-24 años	1,9	2	2,3	13,8	25,1	13,9	17,7
Total pobl.	2,6	3,4	2,9	17,1	30,6	17,3	24,3

Días laborables de 7 a 24 horas
Sofres Andalucía. RTVA. Investigación y Audiencia. Extraído de Vera (1994: 43)

Universidad de Huelva 2009

Podemos observar en los gráficos presentados que los datos de consumo en Andalucía se acercan con mucho a los datos nacionales, incluso, salvando leves diferencias, a los de otros niños de países europeos, como comprobamos en documentos como *L'identité du jeune téléspectateur*, del prestigioso Groupe de Recherche sur la Relation Enfants-Médias de Francia (1996: 9 y ss.), en los datos que nos ofrecen del visionado en el país vecino.

En las gráficas que presentamos se aprecia que el tiempo de visionado permanece muy constante, tanto los días laborables como en los fines de semana, siendo los mayores (los jóvenes) los que reducen el promedio con respecto a los más pequeños. Por otro lado, puede percibirse que en los tramos temporales hay un consumo considerable a primera hora de la mañana por los más pequeños, teniendo su continuación como horas punta al mediodía y en la sobremesa y especialmente en la que tradicionalmente se ha considerado la hora de los adultos (21/23 h.): el conocido «prime time», que es, con diferencia, el período en que, según las estadísticas, los niños y jóvenes consumen más televisión. Los datos se mantienen bastante estables durante los fines de semana.

Ante estas cifras de consumo, señala Gutiérrez (1990: 25) que «si una postura de indiferencia sería irresponsable, también lo sería, por otra parte, una actitud totalmente negativa y no comprometida, una actitud que, en la mayoría de los casos, supone desacreditar al medio y dar la espalda a sus posibles efectos en la sociedad en que vivimos».

Por ello, en esta línea de análisis, es necesario reflejar que no sólo el consumo del medio ha ido creciendo en los últimos años, sino que también la relación de la infancia con la televisión ha cambiado radicalmente en el último decenio. El programador de televisión Francisco Climent (1992: 14-15) señala que décadas atrás la televisión funcionaba como una «abuela electrónica», ofreciendo «productos aquilatados para su nivel de desarrollo y sensibilidad», el niño era una «especie protegida». Sin embargo, en la actualidad, en la programación televisiva que ofrecen las emisoras comerciales se ha pasado del «niño protegido al niño consumido. Consumido por una oferta amplísima, consumido por bandas horarias interminables que se solapan unas con otras, consumido por mensajes publicitarios continuos, irrespetuosos con la emisión, difícilmente marginables al estar omnipresentemente entrelazados con los programas que dan soportes financieros». En suma, la televisión, para este autor, se ha convertido en una selva electrónica, donde se ha impuesto «la ley de la calle».

3.5.3. Niños y jóvenes ante la televisión: la especificidad evolutiva

Una vez que hemos reflejado las gráficas de consumo televisivo y las principales líneas de investigación que se han defendido en la interacción niños y televisión, vamos a proceder a diferenciar, como apunta Vera Oliver (1994: 58) estas dos «sub-

Universidad de Huelva 2009

culturas»: la infantil y la juvenil, ya que nuestro trabajo se va a centrar especialmente en el estudio de esta interacción entre los adolescentes, y por tanto en el primer período correspondiente a la juventud. Como señala este autor, las subculturas no sólo determinan diferentes modelos de procesamiento de la información electrónica (en función de sus grados evolutivos), sino también conllevan diferentes niveles de consumo y preferencias en cuanto a programas, personajes, géneros, etc.

Pretendemos, por ello, siguiendo a Bartrina (1994: 100), en su interesante capítulo «Niños y jóvenes: marcianos frente al televisor. Actitudes y comportamientos diferenciales hacia la televisión según la edad», dentro del texto *Televisión. Niños y jóvenes,* de la Radiotelevisión Valenciana, «entender mejor y de manera generalizable qué es la televisión para los niños/jóvenes y cuáles son los patrones que rigen sus actitudes y comportamientos hacia ellas». Dado que la clasificación niños/jóvenes es excesivamente simplista, sobre todo en cuanto a niños, puesto que dentro de estas categorías existen sin duda etapas evolutivas sustancialmente distintas, «e incluso el límite entre niños y jóvenes es difuso y presenta solapamientos claros. Sin hablar de otras variables socio-psicológicas que pueden ser tanto más relevantes que la edad, sea ésta la cronológica, la intelectual, la afectiva, etc.» (pág. 100-101), cabe entonces preguntarse: ¿en qué se diferencian los niños y jóvenes de los adultos respecto a la televisión?, ¿cómo se singularizan como seres sociales y receptores de la televisión?, ¿cuáles son sus intereses y motivaciones?, ¿cuáles son los roles sociales/familiares percibidos por ellos y asumidos por los adultos?, ¿cuál es su capacidad de comprensión, asimilación e integración de los mensajes del medio?, ¿cuál es su respuesta emocional a la recepción televisiva?, ¿cómo se produce esta fruición?, etc.

3.5.3.1. Los niños y la televisión

En los niños el juego y la diversión son los mecanismos básicos e insustituibles para el desarrollo óptimo y equilibrado. Este hedonismo y aparente frivolidad en su consumo está vinculado, según Bartrina (1994: 102), a una función indesligable de su propio proceso de aprendizaje y su integración en el medio. La dependencia de los adultos hace que el visionado del medio esté sujeto a constante autorización con lo que la televisión se convierte en un permanente premio/castigo, que actúa como niñera de acompañamiento.

Por otro lado –y como ya hemos señado–, existe una capacidad muy diferenciada de los niños de distintas edades para la comprensión, asimilación e integración de los mensajes en general y en especial los que recibe de la televisión. La avidez de las primeras edades en captar estímulos e informaciones provocan la atención ilimitada en el bombardeo audiovisual de la pantalla, independientemente de su nivel de intelegibilidad. Esto no evita que el niño esté en permanente tensión para intentar comprender al máximo la información que recibe, limitada y traducida siempre a sus propios términos infantiles.

Universidad de Huelva 2009

Por tanto, es necesario tener presente esta limitada o *sui géneris* capacidad de descodificación, ya que el niño aísla del conjunto complejo de estímulos que ve en la pantalla elementos concretos que son los únicos que percibe e interpreta. De esta forma, hay que interpretar las respuestas miméticas ante determinado tipo de programas, ya que su falta de comprensión completa/correcta del mensaje conlleva una empatía más o menos vaga y en función de su limitado repertorio de sentimientos aprendidos.

Como apunta este autor (Bartrina, 1994: 104), «esa capacidad sólo parcial de comprensión de informaciones complejas implica un caudal de posibles significados a obtener a partir del mismo estímulo y una inseguridad del mensaje recibido o percibido. Todo ello conduce a la necesidad del niño de refuerzo y regularidad en los mensajes a los que atiende: el niño valora y necesita la repetición de estímulos».

Por ello, su respuesta a los permanentes estímulos que emite el televisor encendido, es su atención automática, casi incontrolable –al menos en más baja cuantía que el adulto, sobre todo visual, pero también auditiva–, traduciéndose en la típica dependencia del aparato, que conlleva el visionado inerte del mismo y que a su vez entra en contradicción con la tendencia innata del niño a moverse y actuar. La interacción con la televisión en altas dosis es sólo reflejo de la soledad y la frustración de no poder ejercer el juego. Pero, al mismo tiempo, también el elevado consumo es consecuencia tanto del alto poder de motivación y disfrute que el medio promete constantemente a los niños, como especialmente de la actitud de los padres para la búsqueda de actividades alternativas.

Respecto a los más adolescentes, a los niños, por otro lado, no les crea ningún problema de disonancia, entre sus actitudes y sus comportamientos, el consumo televisivo, a no ser la frustración que les provoca la prohibición paterna. No existe en ellos mala conciencia o culpabilidad, ni temor de adicción o pérdida de control sobre el propio comportamiento. «El niño ve la televisión que quiere ver y no tiene ningún problema en reconocerlo o asumirlo». Como apunta Bartrina (1994: 106), para estas nuevas generaciones, «que han nacido y vivido desde siempre en hogares con dos o más televisores, vídeo, y una oferta múltiple de canales y programas, la televisión es un hecho normal, un derecho adquirido no más o menos importante que el automóvil o la luz eléctrica».

Ya hemos apuntado también, como diferencia significativa, la diferente capacidad a la hora de discriminar la realidad y ficción entre las distintas etapas evolutivas (Piaget, 1972; Clermont, 1992). Esta capacidad discriminatoria que se suele situar en los ocho años, es de adquisición paulatina y va pareja con el escaso control de la intensidad de las emociones en el niño. Sin embargo, como escudos protectores actúan tanto la dificultad de comprensión/descodificación que hemos apuntado ya, así como el proceso de habituación y desensibilización ante la repetición de los mismos estímulos, que se hacen cada vez menos intensos, provocando una mayor indiferencia en los niños, estableciéndose lo que Bartrina (1994: 105) denomina «techos límite» de respuesta emocional, que tienen lugar tanto en niños como en adultos, aunque

Universidad de Huelva 2009

aquéllos tienen menos defensas ante los mismos, aún así no le es difícil, salvo en casos extremos, desconectarse si existen alternativas de interacción social lúdica.

Sin duda, la experiencia vital, frecuente, intensa y extendida en el tiempo del visionado televisivo, al igual que cualquier otra experiencia con estas singulares características, influye y conforma a los niños de una manera importante. La cantidad y sobre todo la variedad de estímulos e informaciones que el medio proporciona a los niños es muy superior a la de cualquier otra generación humana. Sin embargo –como ya hemos señalado– el enriquecimiento cognoscitivo está condicionado a sus diferentes capacidades de integración de los mensajes en sus sistemas de conocimiento, así como a su estructuración del ambiente cultural. Hemos referido anteriormente la doble mediación cognoscitiva y social de la que hablaba Orozco (1995; 1996a).

Por otro lado, hay que resaltar, para finalizar este breve comentario de la televisión en las primeras edades, que es un hecho que no existen mensajes neutros en cuanto a ideologías y valores implícitos. La elevada exposición de los niños a los mensajes de los medios, como hemos comprobado en las estadísticas antes reseñadas, provoca que la ficción televisiva ocupe un espacio exagerado en su experiencia vital, distorsionando la auténtica proporción de estos temas y situaciones frente a la vida real.

3.5.3.2. Los jóvenes y la televisión

Frente a la sosegada y prolongada infancia –de la que hemos esbozado algunas líneas en el apartado anterior–, la adolescencia es un período convulsivo con profundos cambios en la personalidad que marcan el desarrollo hacia la adultez. Grandval y Ariagno (1996: 286-287), en una reciente investigación realizada en Argentina, denominada «La influencia de la televisión en los jóvenes», caracterizan este período dentro de las coordenadas comúnmente aceptadas en la psicología evolutiva. Por su capacidad de síntesis la recogemos íntegra, ya que ésta será la base para nuestro posterior análisis:

Adolescencia

Sintetizamos a continuación los aspectos puntuales de lo que puede llamarse «teoría de la adolescencia», comúnmente aceptada y construida a lo largo de los años con el aporte de los grandes especialistas.

1. Ubicación: Desde los 13 a los 18 años.

2. Caracterización física: Se producen cambios físicos y abruptos que modifican la relación cotidiana del adolescente con las cosas y las personas, poniendo en evidencia, en los primeros años de esta etapa, sobre todo, una cierta torpeza de movimientos, como consecuencia de su nuevo esquema corporal. El convertirse en «hom-

Universidad de Huelva 2009

bre» y en «mujer» trae aparejados sentimientos y percepciones hasta ahora desconocidos, donde se mezclan la inseguridad y el miedo al fracaso con la vanidad y la felicidad. Prevalece la sensación de dar vueltas sobre sí mismo, soñando, pero sin poder pensar.

Esta nueva imagen corporal se ve más reforzada aún en nuestro tiempo por una sociedad (entorno y medios de comunicación) que casi diviniza la belleza y la identifica con estereotipos tanto masculinos como femeninos.

3. Caracterización psicológica: Al mismo tiempo, y ensamblada con los cambios físicos, se produce la transformación del mundo psíquico del adolescente. Aparecen tendencias contradictorias en su comportamiento: melancolía y soledad –alegría efusiva y bullicio; atracción hacia nuevas experiencias– temor a lo desconocido; necesidad imperiosa de independencia –miedo a tomar decisiones: exigencias de autenticidad en los demás–, incoherencia en sus propias conductas...

El mundo en que vivió hasta ahora parece desmoronarse: pierden importancia el estudio, la disciplina, los hábitos y tradiciones familiares. Sólo parecen quedar en pie él mismo y sus compañeros y amigos, aunque puede reaccionar a lo positivo que se hace por él, pero no en el mismo momento o de la forma esperada.

La relación con el tiempo tampoco es clara. Hay como una evasión del tiempo real de la vida, reemplazándolo por un tiempo subjetivo, parecido al tiempo novelesco. Finalmente, en este desajuste general no cuentan muchas veces con una orientación segura de los adultos, que hacen más difícil la búsqueda de su identidad, tratándoles alternativamente como niños y como grandes.

4. Papel de los amigos y compañeros: En la búsqueda de su identidad, el adolescente recurre como comportamiento defensivo al encuentro de sus iguales y de la uniformidad grupal, que pueden brindarle seguridad y comprensión, sin cuestionamientos, órdenes ni recriminaciones. Allí se comentan las alegrías y las frustraciones, se comparten las experiencias y los descubrimientos. Al respecto señala el psicoanalista M. Knobel que hay un proceso de sobreidentificación masiva, en donde todos se identifican con cada uno. A veces el proceso es tan intenso que la separación del grupo parece casi imposible y el individuo pertenece más al colectivo de coetáneos que al núcleo familiar.

5. Relación con los padres: Por buena que haya sido la relación con los padres durante la infancia, parece inevitable el nuevo clima que se instala en la familia al llegar la adolescencia. El aislamiento en que se encierra inquieta a los adultos y a menudo se toma agresivo y punzante. Su lógica abrupta e imprecisa, a la hora de juzgar las actitudes de los mayores, le sirve para defenderse. Por otra parte, los grandes cambios tecnológicos de nuestro tiempo, captados y aceptados con mayor rapidez por los jóvenes que por los adultos, colocan a éstos en una cierta desventaja como interlocutores válidos de sus hijos. Se hace difícil encontrar un medio justo entre los permisos que se otorgan, los límites que deben ser aprendidos, la responsabilidad de ser padres, el aprendizaje necesario de la libertad.

La imagen de los padres como seres de un mundo que ya pasó no es tan definitoria como para que no sean requeridos sus consejos por sus hijos adolescentes, si se crean espacios de confiabilidad, de estilo positivo y de fe en los propios hijos.

Universidad de Huelva 2009

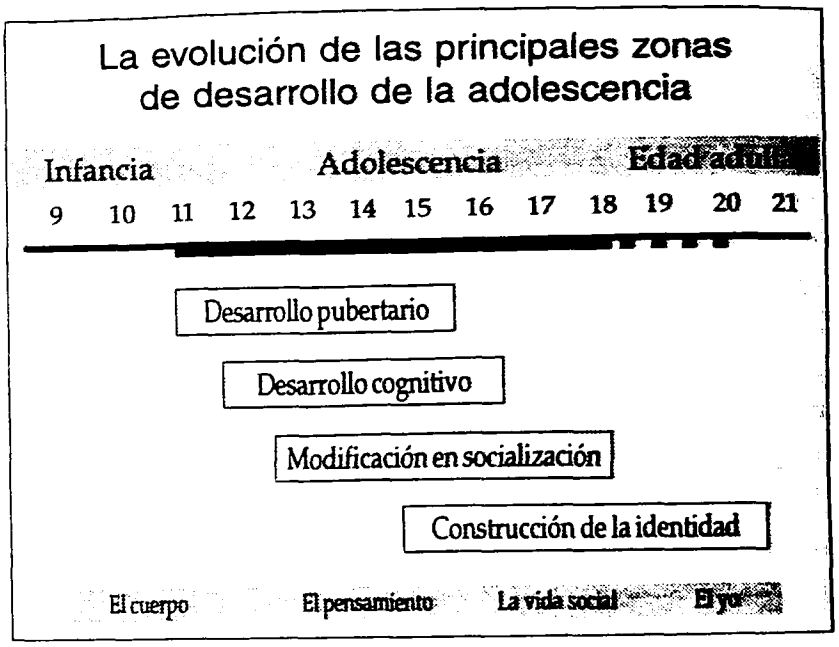
El Groupe de Recherche sur la Relation Enfants-Médias de Francia (1995: 7), en un interesante trabajo denominado *L'identité du jeune téléspectateur*, en el que analizan en profundidad las relaciones entre los jóvenes y la televisión, afirma que «a pesar de los múltiples libros, artículos, tesis y memorias diversas, persiste el sentimiento de sombras importantes» en esta interacción, debido a que los adolescentes y jóvenes se prestan poco a conclusiones estáticas, los contextos son muy cambiantes, los propios chicos están sometidos a dinámicas muy vivas, etc. Ello debe animar, con más razón, a profundizar y los investigadores han de asumir su importante reto de indagar, como apunta la directora de este Grupo, Elisabeth Auclaire (1995: 7-8), para conocer mejor esta interacción y ofrecer propuestas para un mejor visionado. También en el ámbito francófono, destaca el trabajo de Bellemare, Caron y Gruau (1994), *L'intelligence télévisuelle des 12-17 ans*, por la profundidad de sus comentarios sobre «el planeta de los jóvenes» y su «territorio televisivo» y de Pierre y otros (1982) *Les nouveaux téléspectateurs de neuf à dix-huits ans*.

En nuestro contexto, aparte del trabajo de Bartrina (1994) que se recoge en el variado texto *Televisión. Niños y jóvenes*, del canal autonómico de la Radiotelevisión Valenciana (1994), hemos de destacar en nuestra Comunidad Autónoma dos documentos clave. Por un lado, el de Carles March (1994), *La Generación TV*, primera miscelánea que se ofrece en España para analizar esta nueva etapa evolutiva, desde ópticas variadas como el trabajo social, la pedagogía y psicología, los profesionales de los medios, las ciencias jurídicas, humanísticas y éticas y especialmente las ciencias de la salud, que son los que promueven la edición desde la Escuela Andaluza de Salud Pública de Granada. También es digno de destacar el trabajo *La influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluza*, dirigido por sociólogos de la Universidad de Granada (Iglesias de Ussel, 1995). Y por último, recientemente, sería justo también citar el trabajo editado por la Consejería de Trabajo e Industria, *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión* (Aguaded, 1997), en el que se cuenta con la aportación de más de una veintena de expertos nacionales, y especialmente andaluces, para el análisis de esta interacción jóvenes y televisión.

A los interrogantes ¿quiénes son los jóvenes? ¿qué relaciones tienen con la televisión?, ¿qué lugar ocupa ésta entre los diferentes medios?, ¿en qué posicionamiento sitúan al medio televisivo dentro de su propio universo de relaciones?, no es, como ya hemos indicado, fácil de responder, ya que, como afirman Bellemare, Caron y Gruau (1994: 10), «el lugar que ocupa lo 'televisual' en el universo mental e intelectual de los jóvenes es una ruptura con el espacio mental de las generaciones precedentes». Así, por ejemplo, esta investigación pone en evidencia que, para los jóvenes, el consumo «kilométrico» de las imágenes televisivas, no implica necesariamente, en su conciencia, que sean dominados por el aparato, incluso se sienten igual o más selectivos que la generación paterna.

En todo caso, el período de la adolescencia, en todos los países industrializados, se va a caracterizar por una profunda similitud; una metamorfosis física e intelectual y la emergencia de un mundo propio cada vez más independiente, lo que denominan Bellemare, Caron y Gruau (1994: 22) como un «planeta propio».

Universidad de Huelva 2009



(Bellemare, Caron y Gruau, 1994: 21)

Para Aberastury y Knobel (1991), los adolescentes atraviesan durante esta etapa evolutiva tres «duelos» fundamentales: «el duelo por el cuerpo infantil perdido», ya que sienten que su cuerpo cambia, pero no son capaces de controlarlo; «el duelo por el rol y la identidad infantiles», ya que la nueva independencia les otorga responsabilidades que en la infancia no tenían; y finalmente, «el duelo por los padres de la infancia», ya que éstos cambian radicalmente en la visión de los adolescentes. Iglesias de Ussel y otros (1994: 93) señalan que, debido a su fragilidad, los adolescentes son receptores de los conflictos de los demás, intentan formar parte del círculo de los adultos, pero se encuentran con enconados choques provocados por su propia inestabilidad y la dificultad de los mayores para aceptarlos ya como personas con responsabilidad e independencia.

Bartrina (1994: 108) señala que lo que interesa/motiva principalmente a los jóvenes de estas edades es la afirmación de su personalidad, su ego (identidad y autonomía). La asunción de derechos y libertades, al estilo de los adultos –bien por su asimilación o por el rechazo explícito de estos mismos valores–, es una tarea esencial en la búsqueda de su propio «ego», que tendrá en el «clan», en la «tribu» de iguales, su permanente punto de referencia, su reafirmación como tal, normalmente en contraposición con el mundo establecido de los adultos. Se crean así tensiones, provocadas por ese deseo de independencia y de construir su propia identidad, en las que adquieren un valor especial las relaciones de intimidad con los compañeros/as del sexo opuesto.

Como apunta acertadamente Bellemare (1994: 26), «entre los 12 y 17 años, se va consolidando progresivamente una nueva identidad. Todas las decisiones profesionales y sentimentales del futuro, las relaciones de amistad, las creencias religiosas, los compromisos políticos y sociales de la edad adulta tienen sus raíces en este período intermedio, porque la identidad del adulto no surge de la nada, se construye durante la adolescencia, después de mucho tiempo de tanteos».

En cuanto a la capacidad de comprensión –ya indicamos anteriormente cuando señalábamos las teorías del desarrollo cognitivo (Clermont, 1992)–, que a la llegada de la adolescencia, los jóvenes no tienen ya las limitaciones del niño. Viven de lleno el período de las operaciones abstractas, pero se diferencian todavía de los adultos en cuanto a que no tienen la acumulación de sus experiencias ni viven con empatía emo-

Universidad de Huelva 2009

cional los modelos culturales dominantes que identifican a la generación adulta, a los que «comprenden y dominan, pero que no viven ni sienten» (Bartrina, 1994: 109).

En el campo mediático, respecto a la televisión que se ofrece, normalmente de carácter generalista y en todo caso con una especificidad esencialmente infantil, los adolescentes encuentran muy poco atractiva esta oferta televisiva para el universo que ellos comienzan a dibujar. Esto explica que comiencen a filtrar y controlar mucho más los mecanismos de atención a la televisión. Siguen siendo unos grandes y adictos consumidores del medio (Bellemare, Caron y Gruau, 1994: 29 y ss.), pero no sintonizan ya con toda la programación y buscan dentro de ésta sus programas de referencia.

Frente a la característica general que hemos señalado en el discurso televisivo, que cada vez se ve más programación y menos programas, en los adolescentes y jóvenes se produce, como norma general, el caso contrario, se busca la especificidad de los programas. Por ello, apunta Bartrina (1994: 109), esta situación «conduce a unos hábitos menos frecuentes, pero más fieles y asiduos, como se refleja en los datos de audiencia. En el niño la televisión se convertía en lo más divertido que se podía hacer en un momento determinado, en cambio la autonomía del joven hace que sea posible y preferible la escapatoria fuera del ambiente familiar. Así, su peculiaridad en la manera de ver televisión, su falta de autoridad en el contexto familiar y su comparativo menor interés por la televisión hacen que los jóvenes no cambien demasiado los hábitos televisivos familiares». El entusiasmo y fidelidad ante ciertos programas es pasajero y efímero. La intensidad de las adhesiones no conlleva generalmente perdurabilidad y esto refuerza su menor consumo y mayor selectividad, comparativamente con la población infantil (Luçart, 1995: 45).

La respuesta emocional de los jóvenes está muy próxima ya a la de los adultos, según Bartrina (1994: 110), en cuanto a su capacidad de autocontrol. Sin embargo, el grado elevado de emocionalidad de los adolescentes encuentra en la televisión un sitio privilegiado para su sublimación, que compite al tiempo con otras experiencias reales más gratificantes como el descubrimiento del sexo opuesto, la profunda amistad, la autonomía y libertad, espacios donde ejerce y madura su propia emoción como experiencias vitales.

En cuanto a la influencia de la televisión en la formación de la personalidad y los comportamientos de los jóvenes, ésta sigue siendo evidente, pero comparativamente con la de los niños ya es menor. Su capacidad de modelización sigue presente ya que transmite modelos y estilos a imitar en un período de formación de esquemas individuales y grupales dentro de este «planeta de los jóvenes». Ahora bien, como señala Bartrina (1994: 110), más que modelos se imponen (o proponen) modas, caracterizadas por su conyunturalidad: marcas, estética en vestimentas. «La televisión es el vehículo que recoge y amplifica, pero no el origen de las corrientes –'crazes'– que atraviesan nuestra sociedad de manera fulgurante y mueren al poco tiempo».

Otro aspecto a señalar es que el concepto/imagen que tienen los jóvenes de la televisión es sensiblemente diferente al de los niños y al de la generación adulta. Para

Universidad de Huelva 2009

la generación joven, la televisión tiene un carácter mucho más instrumental y utilitario (Luçart, 1995: 45). Según Bartrina (1994: 110), «el joven es mucho menos dependiente de la televisión, controla mucho mejor su protagonismo en su relación con ella. Ha perdido aquella concepción sacralizada que convertía a la televisión en mucho más que un objeto o un electrodoméstico. La televisión no es ya un valor en sí misma, sino sólo por las funciones en que el espectador puede aprovecharla. Y la generación joven la ha resituado en su papel con su consumo eminentemente práctico y utilitario: 'veo la televisión porque me entretiene, me aísla de la familia, me sirve ya que me informa de lo que me interesa, me indica lo que se lleva, lo que debo hacer/llevar, me provee de elementos comunes de intercambio social con mi tribu».

Finalmente, indicar que en el trabajo de Iglesias de Ussel (1994) se ofrece un riguroso análisis, desde el punto de vista sociológico, de las interacciones que establecen los jóvenes andaluces con la televisión, desde las opiniones entresacadas por éstos a través de grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Sus comentarios sobre sus propios hábitos televisivos, la programación en la cultura televisiva de los jóvenes, la imagen que tienen de los distintos canales, sus relaciones con la televisión, sus opiniones acerca de la imagen que ellos creen que ofrece el medio de su vida juvenil, sus valoraciones sobre la violencia televisiva, el sexo, los modelos televisivos, las actitudes consumistas (las ropas, las modas, las marcas), la publicidad, los roles sociales, los prejuicios que ofrece el medio, etc., ofrecen una amplia panorámica desde el propio mundo juvenil. Dadas las limitaciones de espacio de este trabajo, nos limitamos a recoger las interesantes conclusiones para nuestro estudio que estos sociólogos andaluces ofrecen como colofón de su investigación:

La televisión en la vida de los jóvenes andaluces

La televisión constituye un hecho capital en la vida cotidiana de los adolescentes y jóvenes de la sociedad actual y sus efectos no pueden desvincularse de muchas dimensiones de la vida familiar específica de cada adolescente. Incluso la composición efectiva del grupo familiar, su número de hermanos y sus respectivos sexos, las edades respectivas, la actividad laboral interna y externa de la pareja, los horarios escolares y de las mismas actividades extraescolares, son dimensiones básicas para contemplar los efectos de la televisión. Los motivos de diálogo que suscitan las emisiones televisivas, puede ser un exponente de las ambigüedades de los efectos de la televisión.

Las relaciones que se establecen entre los adolescentes y la televisión presentan, entre otras, las siguientes características:

1. La televisión ocupa un lugar destacado en el ocio de los jóvenes, al que dedican varias horas diarias. Se da al igual que en los niños/as un no reconocimiento del tiempo que pasan viendo la televisión, esta negación está asociada al sentimiento de no hacer nada que acompaña el ver la televisión. La culpa que genera este sentimiento, les dificulta el tomar conciencia y aceptar el tiempo que pasan ante el televisor.

Universidad de Huelva 2009

2. ¿Cómo son las noticias referidas a los jóvenes?, ¿de qué hablan los programas y las series dirigidas a los jóvenes y que normalmente protagonizan ellos mismos? Los adolescentes andaluces piensan a este respecto que:

a) Las noticias que aparecen en televisión y se refieren a los jóvenes son consideradas por los adolescentes andaluces, como noticias puntuales que hablan de la realidad de los jóvenes pero de forma parcial y desproporcionada. Lo que aparece como noticiable es normalmente lo más negativo y que representa a un grupo de jóvenes que no son la mayoría. Si la noticia es que «seis jóvenes están en coma etílico» los adolescentes consideran que es posible que eso sea noticia, pero también piensan que eso no habla de la inmensa mayoría de jóvenes, sino de una minoría o de un momento determinado no representativo de la vida de un joven.

b) Los programas dedicados a los jóvenes no hablan de sus problemas, no se sienten reflejados en ellos, la programación televisiva pasa de los niños a los adultos pero no atiende a los adolescentes.

c) Las series dedicadas a los jóvenes y protagonizadas, en muchos casos, también por ellos, adolecen de «falta de realidad», todo es «demasiado, perfecto», «muy bonito». Las series no reflejan la compleja vida del adolescente ni las dificultades que éste pasa. Las series presentan dos aspectos interesantes: posibilitan la sublimación del adolescente, de aquí que se pueda producir el enganche con las series, a pesar de lo criticadas que son. Y por otro lado, las series muestran comportamientos-tipo de los adolescentes, y esto en ocasiones puede ser incluso beneficioso, ya que ofrece una pauta normalizadora de los comportamientos que, en la mayor parte de los casos, genera confusión, porque es precisamente en la etapa de la adolescencia cuando se forma la identidad, y el adolescente se puede ver «dirigido» hacia comportamientos que no son lo suyos, con los que no se identifica y que en ocasiones pueden chocar con su propia personalidad.

3. Los adolescentes consideran que la televisión está repleta de violencia, tanto la que refleja la sociedad como la generada propiamente por la tele, y que si bien a veces causa impacto, en la mayoría de las ocasiones, es tal su acumulación, que pasa desapercibida.

4. Hay una valoración matizada sobre el sexo en la televisión, se piensa que el sexo es negativo si lo pueden ver los niños, ya que es a quienes les afecta. Los jóvenes no se sienten afectados por las escenas de sexo en la tele. Las chicas reivindican que los desnudos masculinos se equiparen a los femeninos. De lo que no participan es de la facilidad con que aparecen relaciones sexuales con adolescentes en la pantalla, más que nada, porque ellos no las conciben trivialmente.

5. Los adolescentes se sienten fascinados por la problemática del cuerpo; por los cuerpos perfectos que aparecen en televisión, ya sea en anuncios o en los distintos programas. El duelo por su propio cuerpo es sublimado en los modelos corporales ofrecidos por la televisión.

6. Aunque el poder adquisitivo de los adolescentes es mínimo, no olvidemos que este estudio se realiza sobre jóvenes entre 13 y 17 años, a la hora de gastar y de

Universidad de Huelva 2009

comprar utilizan sabiamente la relación con sus padres para no privarse de nada. La dificultad de poder atender a sus hijos, por parte de los padres, la suplen haciendo que «nada les falte». La culpa se compensa con la compra de objetos, fundamentalmente ropa.

7. La importancia que tiene el cuerpo para los adolescentes se ve, entre otras cosas, en el consumo de ropa. Los adolescentes prestan mucha atención a la ropa que se compran y que se ponen. Las cantidades de ropa que poseen están muy por encima de las necesidades reales. Las marcas de ropa u objetos facilitan el duelo por el cuerpo e integran a los adolescentes en los grupos.

8. La publicidad en televisión es denostada, pero curiosamente suelen conocer muy bien los anuncios, ya que al igual que series y películas ofrecen historias que los adolescentes utilizan de igual manera que en series y películas.

9. Los aspectos xenófobos, de marginación y de roles sociales están más influenciados por la realidad social que por la televisión. La solidaridad aparece más por causas propias que por aspectos relacionados con la televisión.

Y sí se puede concluir que los efectos más preocupantes son las dosis de pasividad que puede generar, ya que en la práctica, el nivel de información y desenvolvimiento de los jóvenes en la sociedad moderna ha sido impulsado de manera decisiva por la televisión.

Iglesias de Ussel (1994: 197-200)

En suma, en el proceso de autonomía social y familiar que supone la adolescencia/juventud frente a la infancia, la importancia que adquiere la televisión ha sido con frecuencia subestimada. Como apuntan Bellemare, Caron y Gruau (1994: 114 y ss.) en sus conclusiones, la televisión ha sido considerada frecuentemente como un aparato reproductor y difusor de la norma social y raramente ha sido analizado como un medio para explicar la búsqueda de la identidad que experimentan todos los jóvenes y menos aún como uno de los factores capaces de explicar los cambios de normas y estilos de vida de éstos. Para estas autoras, la televisión se ha convertido en uno de los instrumentos más importantes para el desarrollo afectivo, intelectual y social de los adolescentes. La interacción del «planeta de los jóvenes» con la televisión es bien distinta a las de las generaciones anteriores. Ellos no buscan ya el modelo de televisión «telescópica» que en los años sesenta hacía furor, anulando las distancias y acercando el mundo entero a la puerta de la casa. Para ellos, la televisión es más, según estas autoras, una «televisión microscópica», cercana a los problemas cotidianos, capaz de alimentar sus dudas existenciales y la vertiginosa y atropellada búsqueda de modelos que se vive en este período. Los jóvenes no se ponen ante la tele a ver lo que echen. Como ya hemos apuntado antes, y apostillan Bellemare, Caron y Gruau (1994: 115), esta exigente generación, mando a distancia en mano, «navega por la oferta de canales, con la finalidad de encontrar su territorio específico».

Universidad de Huelva 2009

3.5.3.3. La imagen de los jóvenes en los medios de comunicación

Otro aspecto esencial, que no quisiéramos dejar al menos de referenciar, es la imagen que de los jóvenes se ofrece en los medios de comunicación (Felitzen, 1991: 231 y ss.). Marina D'Amato (1996: 110-115) en un interesante artículo titulado, «L'image de l'enfance à la télévision italienne», pone en evidencia cómo el mundo de la realidad no está en sintonía con el de la imagen, respecto a la visión que ofrecen los jóvenes. Pérez Alonso (1994: 175-197), ya en nuestro contexto, en su capítulo «Tiempo y ocio y televisión en la infancia y adolescencia» afirma que «nadie duda de la capacidad del medio televisivo como prescriptor de actitudes y valores, a través de procesos de identificación que se ponen en marcha con los distintos modelos ofertados». Si bien, como ya hemos afirmado, los efectos de éstos no son masivos y uniformes, también es verdad que el impacto de series como «Sensación de vivir» o «Melrose Place» es evidente entre los adolescentes para incorporar modelos de conducta, en este caso, como apuntan Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 157 y ss.), el patrón de cultura y vida americanas.

Riera Mercader (1994: 37 y ss.) profundiza en esta línea señalando que la imagen que transmite la televisión «está distorsionada por la confluencia de varios factores, como son el peso de los estereotipos, la subjetividad de los profesionales y el aislamiento del poder que experimentan los propios jóvenes. Por ello, al preguntarse ¿por qué se produce esta distancia tan grande entre la imagen que transfieren los medios y la realidad de los jóvenes?, hay que intentar superar las distorsiones a través de una política más activa en que la presencia de los jóvenes y de las informaciones elaboradas por ellos estén más presentes en los propios medios. Es fundamental para ello que los jóvenes estén formados, conozcan el medio, sean críticos y activos con sus mensajes y demanden que su consumo inteligente esté acompasado con programas que representen su mundo y su realidad. Para ello será clave una educación para el visionado televisivo, como reflejaremos en el siguiente capítulo, que ha de comenzar necesariamente desde la infancia, pero que tendrá culminación necesariamente en este período en que el niño se hace adolescente, y por ende adulto, y tiene la independencia intelectual, la autonomía moral y la responsabilidad para asumir sus propios actos como una persona adulta.

Referencias bibliográficas

ABERASTURY, A. y KNOBEL, M. (1991): *La adolescencia.* Barcelona, Paidós.

AGUADED, J.I. (1997): «Hacia un nuevo telespectador», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 15-19.

Universidad de Huelva 2009

ALVIRA MARTÍN, F. (1993): «Audiencia y medios de comunicación: problemas de metodología», en FUNDESCO (Ed.): *Comunicación Social 1993. Tendencias.* Madrid, Fundación para el Desarrollo Social de las Comunicaciones; 145-152.

ALONSO, M.; MATILLA, l. y VÁZQUEZ, M. (1981): *Los teleniños.* Barcelona, Laia.

ALONSO, M. (1992): «La programación va por dentro», en *Infancia y Sociedad, 14;* 79-88.

ALONSO, M.; MATILLA, l. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos/Teleniños privados.* Madrid, La Torre.

ANDERSON, D. (1983): «Television Literacy and the Critical Viewer», in BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.): *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension.* New York, Academic Press; 297-329.

ANDERSON, D. & BRYANT, J. (1983): «Research on Children's Television Viewing: The State of the Art», in BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.): *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension.* New York, Academic Press; 331-354.

AUCLAIRE, E. (1995): «Introduction», in GROUPE DE RECHERCHE SUR LA RELATION ENFANTS-MEDIAS (1995): *L'identité du jeune téléspectateur.* Paris, Institut National de la Jeunesse et de l'education populaire; 7-8.

AUSTRALIAN SENATE INQUIRY (1978): *Children and Television.* Canberra, Australian Goverment Publishing Service.

BABIN, P. y KOULOUMDJIAN, M.F. (1983): *Nuevos modos de comprender. La generación del audiovisual y el ordenador.* Madrid, S.M.

BALLE, F. (1988): *Médias et societé.* Paris, Montchestien.

BANDURA, A. & WALTERS, R. (1963): *Social Learning and Personality Development.* New York, Holt, Rinehart and Winston.

BANDURA, A. (1996): «Teoría social cognitiva de la comunicación de masas», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós; 89-126.

BARTHES, R. (1957): *Mythologies.* Paris, la Seuil.

BARTHES, R. (1982): *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces.* Barcelona, Paidós.

BARTHES, R. (1985): *La aventura semiológica.* Barcelona, Paidós.

BARTRINA, J. (1994): «Niños y jóvenes: marcianos frente al televisor. Actitudes y comportamientos diferenciales hacia la televisión según la edad», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 99-112.

BARRIOS, L. (1992a): *Familia y televisión.* Caracas, Monte Ávila Editores.

BARRIOS, L. (1992b): «Televisión, comunicación y aprendizaje en el contexto de la familia», en OROZCO, G. (Coord.): *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 4; 55-74.

BARWISE, P. & EHRENGERB, A. (1988): *Television and its Audience.* London, Sage.

BAZALGETTE, C. (1991): *Los medios audiovisuales en la Educación Primaria.* Madrid, Morata/ Ministerio de Educación.

Universidad de Huelva 2009

BELTRÁN, L. (1990): «Prefacio», en QUIROZ, M.T.: *Activos y creativos con los medios de comunicación.* Bogotá, Paulinas/UNESCO.

BELLEMARE, C.; CARON, M. et GRUAU, M.C. (1994): *L'intelligence télévisuelle des 12-17 ans.* Lausanne, Loisirs et Pédagogie.

BEM, S. (1983): «Gender Schema Theory and its Implications for Child Development, Raising Gneder-Aschematic Children in a Gender Schematic Society», in *Journal of Women in Culture and Society.*

BENAVIDES, J. (1992): «Los niños y las niñas conocen la televisión», en *Infancia y Aprendizaje, 14;* 67-78.

BENITO, A. (1995): *La invención de la actualidad. Técnicas, usos y abusos de la información.* Madrid, Fondo de Cultura Económica.

BERKOWITZ, L. (1962): *Aggression: A Social-Psychological Analysis.* New York, McGraw-Hill.

BERMAN, R. (1987): *How Television Sees its Audience. A Look at the Loocking Glass.* London, Sage.

BERTRAND, G. (1993): «Les grands courrants de la recherche», en *Dossiers de l'audiovisuel. Les approches du téléspectateur.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel; 10-15.

BLIND, R. et POOL, M. (1995): *La télevision buissonnière. L'enfant et la télévision.* Genève, Jouvence.

BOFARULL, I. de (1997): «La violencia en televisión y sus efectos en niños y adolescentes», en *Comunicación y Pedagogía, 145;* 48-55.

BORREGO, C. y DE PABLOS, J. (1994): *Estudio psicoeducativo de la programación infantil y juvenil de Canal Sur Televisión.* Sevilla, Universidad (policopiado).

BROWN, J. (1976): *Children and Television.* Beverlly Hills, Sage.

BROWN, J. & LINNE, O. (1976): «The Family as a Mediator of Television's Effect», in *Children and Television.* Beverly Hills, Sage Publications.

BRIAN, Y. (1990): *Television Advertising and Children.* Oxford, Clarendon Press.

BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.) (1983): *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension.* New York, Academic Press.

BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.) (1996a): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós.

BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (1996b): «El entretenimiento como efecto de los *media*», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós; 583-616.

BROWN, J. y WALSH-CUILDERS, K. (1996): «Efectos de los *media* sobre la salud personal y pública», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós; 517-554.

BUCKINGHAM, D.D. (1986): «You and Me: The Construction of Subjectivity in TV for the Pre-School Child», in *International TV Studies Conference.* London.

CABERO, J. (1989): *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo.* Barcelona, PPU.

Universidad de Huelva 2009

CABERO, J. (1997): «Investigaciones sobre el consumo de televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 69-77.

CALLEJO, J. (1995): *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

CANTOR, J. (1996): «Miedo ante los *mass media*», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós; 287-328.

CARRIER, J.P. (1994): «La représentation des rapports sociaux des adolescentes dans les fictions télevisées sérisalisées», en DESBANS, C. (Coord.): *L'écran et les aprentissages. Pratiques télévisuelles et représentations sociales.* Paris, Groupe de Recherche sur la Relation Enfants Médias/INJEP; 116-123.

CASADO, J.M. (1997): «La responsabilidad educativa de la televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 97-103.

CAZENEUVE, J. (1977): *El hombre telespectador (Homo telespectator).* Barcelona, Gustavo Gili.

CEBRIÁN HERREROS, M. (1995): *Información audiovisual. Concepto, técnica, expresión y aplicaciones.* Madrid, Síntesis.

CEREZO, M. (1994): «Teorías sobre el medio televisivo y educación», en BECERRA, A. y OTROS: *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo.* Granada, Grupo Imago; 16-44.

CHALVON, M.; CORSET, P. y SOUCHON, M. (1982): *El niño ante la televisión.* Barcelona, Juventud.

CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coords.) (1995): *Educación para la recepción.* México, Trillas.

CLEMENTE, M. y VIDAL, M.A. (1994): «La violencia simbólica: la televisión como generador de delincuencia en los niños», en *Apuntes de Psicología, 41-42;* 47-60.

CLEMENTE, M. y VIDAL, M.A. (1996): *Violencia y televisión.* Madrid. Noesis.

CLERMONT, C.M. (1992): «Televisión y violencia», en HUSEN, T.; POST, L. y HWAITE, T. (Comps.): *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Madrid, Vicens Vives; 5441-5442.

CLIMENT, F. (1992): «Infancia y televisión: la ley de la calle (una reflexión sobre el papel de la televisión pública)», en *Infancia y Aprendizaje, 14;* 5-12.

COHEN, B.C. (1963): *The Press, the Public and Foreing Policy.* New York, Princeton University Press.

COHEN, A. & SALOMON, G. (1979): «Children's Literate Television Watching: some Empirical Surprises and Possible Explanations», in *Journal of Communication, 29;* 156-163.

COLLINS, W.A. (1979): «Children's Comprehension of Television Content», in WATERLLA, E. (Ed.): *Children Communicating: Media and Developmental throught Speach, Understanding.* Beverlly Hills, Sage.

COLLINS, W.A. (1982): «Cognitive Processing in Television Viewing», in *NIHM, Television and Behavior, 2.* Technical Reviews; 9-23.

COLLINS, W.A. (1993): «Interpretation and Interference in Children's Television Viewing»,

Universidad de Huelva 2009

in BRYANT, J. & DANIEL, A.: *Children's Understanding of Television.* New York, Academic Press.

COLOMBO, F. (1983): *Rabia y televisión. Reflexiones sobre los efectos imprevistos de la televisión.* Barcelona, Gustavo Gili.

COMSTOCK, G. et AL. (1978): *Television and Human Behavior.* New York, Columbia University Press.

COMSTOCK, G. (1989): *Television and the American Child.* San Diego, Academic Press.

CONTRERAS, J.M. (1992): «La programación infantil en televisión», en *Infancia y Sociedad, 14;* 13-23.

CORSET, P. (1995); *L'identité du jeune téléspectateur.* Paris, INJS.

D'AMATO, M. (1996): «L'image de l'enfance à la télévision italienne», en DESBANS, C. (Coord.): *L'écran et les aprentissages. Pratiques télévisuelles et représentations sociales.* Paris, Groupe de Recherche sur la Relation Enfants Médias/INJEP; 110-115.

DAVARA, F.J. (1990): «Los paradigmas de la comunicación», en DAVARA, F.J. y OTROS: *Introducción a los medios de comunicación.* Madrid, Paulinas; 15-55.

DE FLEUR, M.L. y BALL-ROKEACH, S.J. (1993): *Teorías de la comunicación de masas.* Barcelona, Paidós.

DOMÍNGUEZ, M.J. et RINCÓN, I. (1992): «L'influence de la télévision. Un rapport de recherche», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/UNESCO/BFI; 123-128.

DOOR, A. (1986): *Television and Children: a Special Medium for a Special Audience.* Beverly Hills, Sage Publications.

DORFMANN, A. y MATTELART, A. (1971): *Para leer el Pato Donald.* Chile, Universidad de Valparaíso.

DRUMMOND, P. & PATERSON, R. (Ed.) (1988): *TV and its Audience: International Research Perspectives.* London, British Film Institute.

EQUIPO NUEVE Y MEDIO (1980): «La televisión en la evolución del niño», en *Cuadernos de Pedagogía, 61;* Enero.

ESTEVE, J.M. (1983): *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños.* Madrid, Narcea.

FESHBACK, S. (1961): «The Stimulating vs. Cathartic Effects of a Vicarious Agressive Experience», in *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63;* 381-385.

FELDMANN, E, (1977): *Teoría de los medios masivos de comunicación.* Buenos Aires, Kapelusz.

FELITZEN, C.V. (1991): «Influencia de los medios de comunicación en los niños y jóvenes», en VARIOS: ¿Qué miras? Textos del Congreso Internacional. Valencia, Generalitat Valenciana; 218-234.

FELITZEN, C.V. & LINNÉ, O. (1973): *Children and Identification in the Mass Communication Process.* Swedish Broadcasting Corporation, Audience and Programme Research Departament.

FERRÉS, J. (1994a): *Televisión y educación.* Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (1994b): «Televisión y escuela», en CMIDE (Ed.): *Medios de comunicación, recursos*

Universidad de Huelva 2009

y materiales para la mejora educativa. Sevilla, CMIDE/SAV de la Universidad de Sevilla; 113-124.

FISKE, J. (1987): Television Culture. London/New York, Methuen.

FOESSA (Ed.) (1994): *V Informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000.* Madrid, Fundación Foessa.

FRÍGOLA, E. (1994): «Ocio y televisión en la infancia y juventud», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 233-238.

FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1989): *Visiones y ambiciones del televidente. Estudios de recepción televisiva.* Santiago de Chile, CENECA.

FUNDESCO (Ed.) (1993): *Comunicación Social 1993. Tendencias.* Madrid, Fundación para el Desarrollo Social de las Comunicaciones.

FUNDESCO (Ed.) (1994): *Comunicación Social 1994. Tendencias.* Madrid, Fundación para el Desarrollo Social de las Comunicaciones.

FUNDESCO (Ed.) (1995): *Comunicación Social 1995. Tendencias.* Madrid, Fundación para el Desarrollo Social de las Comunicaciones.

GARCÍA, J.; BENAVIDES, J.; MARINAS, J.M. y RODRÍGUEZ, A. (1992): *El impacto de los medios de comunicación en niños.* Madrid (investigación inédita).

GRACON, P. (1988): «Des émissions pour la jeunesse à la télévision pour les enfants», en *Médias Pouvoirs, 10*; 47-53.

GARDNER, H. (1985): *The Theory of Multiple Inteligences.* New York, Basic Books.

GARDNER, H. & KRASNY, L. (1984): «Symbolic Capabilities and Children's Television», in MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.): *The Future of Children Television.* Nebraska, The Boys Town Center; 45-52.

GEBNER, G. & GROSS, L. (1980): «The Mainstreaming of America: Violence Profile 11», in *Journal of Communication, 30*; 10-29.

GERNER, G.; GROSS, L.; MORGAN, M. y SIGNORELLI, N. (1996): «Crecer con la televisión; perspectivas de aculturación», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós; 35-66.

GOLDBERG, M. & GORN, G. (1983): «Researching the Effects of Television Advertising on Children: A Methodological Critique», in HOWE, M. (Comp.): *Learning from Television. Psychological and Educational Research.* New York, Academic Press; 125-152.

GÓMEZ PÉREZ, R. (1983): *Familia y televisión.* Madrid, BAC.

GRANDI, R. (1995): *Texto y contexto en los medios de comunicación.* Barcelona, Bosch.

GRANDVAL, M. y ARIAGNO, C. (1996:): «La influencia de la televisión en los jóvenes», en MERLO, T. (Comp.): *La educación y el mensaje televisivo.* Buenos Aires, Fundación Navarro Viola; 275-344.

GREENBERG, B. y BRAND, J. (1996): «Minorías y *mass media*: de los 70 a los 90», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós; 365-421.

Universidad de Huelva 2009

GREENFIELD, P. (1984): *Mind and Media. The Effects of Television, Video Games and Computers.* Harvard University Press.

GROUPE DE RECHERCHE SUR LA RELATION ENFANTS-MEDIAS (1995): *L'identité du jeune téléspectateur.* Paris, Institut National de la Jeunesse et de l'education populaire.

GRUPO DE PROSPECTIVA DE LA TELEVISIÓN EUROPEA (1989): *La televisión europea del año 2000.* Madrid, Fundesco.

GUBERN, R. (1987): *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea.* Barcelona, Gili Gaya.

GUINSBERG, E. (1991): «Recuperar el estudio del receptor», en *Telos, 25*; 23-37.

GUNTER, B. (1988): «The Perceptive Audience», in ANDERSON, J. (Comp.): *Communication Yearbook, 11.* Newbury Park, Sage; 22-50.

GUNTER, B. (1996): «Acerca de la violencia de los *media*», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós; 287-328.

GUNTER, B. & WOBER, M. (1992): *The Reactive Viewer. A Review of Research on Audience Reaction Measurement.* London, John Libbey & Company Ltd.

GUNTER, B. & WINSTONE, P. (1993) *Television. The Public's View.* London, John Libbey & Company Ltd.

GUTIÉRREZ, A. (1990): «La televisión y los niños: ¿una relación incomprendida?», en *Comunicación, Lenguaje y Educación, 5*; 25-29.

HALL, S. (1977): «Cultura, the Media and the Ideological Effect», in CURRAN, M.; GUREVITCH, M. & WOOLLACOTT, J. (Eds.): *Mas Communication and Society.* Edward Arnold.

HALL, S. (1980): «Encoding/Decoding», in HALL, S. & AL.: *Culture, Media, Language.* Birmingam, University.

HALLORAN, J. (1974): *Los efectos de la televisión.* Madrid, Editora Nacional.

HALLORAN, J. & JONES, M. (1987): «Learning about the Media. Media Education and Communication Research», in *Communication and Society, 16.* Paris, UNESCO.

HAWKINS, R. (1977): «The dimmensional Structure of Children's Perception of TV Reality», in *Communication Research, 4 (3);* 299-320.

HAWKINS, R. & PINGREE, J. (1983): «Television's Influence on Social Reality», in WATERLLA, E.; WHITNEY, C. & WINDAHL, S. (Comps.): *Mass Communication Review Yearbook,* 4. Beverly Hills, Sage; 53-76.

HERMOSILLA, M.E. (1987): *Explorando la recepción televisiva.* Santiago de Chile, CENECA.

HIMMELWEIT, H. et AL. (1958): *Television on the Child. An empirical Study of the Effects of Television on the Young.* Oxford, Oxford University Press.

HODGE, R. & TRIPP, D. (1986): *Children and Television.* Cambridge, Polity Pres.

HOVLAND, C.I. (1954): «Effects of the Mass Media of Communication», in LINDZEY, G. (Comp.): *Handbook of Social Psychology, II.* Addison Wesley, Reading Mass.

Universidad de Huelva 2009

HOWE, M. (Comp.) (1983): *Learning from Television. Psychological and Educational Research.* New York, Academic Press.

HUESSMAN, R. & ERON, L. (1983): «Factors Influencing the Effects of Television Violence on Children», in HOWE, M. (Comp.): *Learning from Television. Psychological and Educational Research.* New York, Academic Press; 153-178.

HUSTON, A. & WRIGHT, J. (1983): «Children's Processing of Television: The Informatives Functions of Formal Features», in BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.): *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension.* New York, Academic Press; 35-68.

IGLESIAS, F. (1990): *La televisión dominada.* Madrid, Rialp.

IGLESIAS DE USSEL, J. (Dir.) (1995): *Influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluza.* Sevilla, Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.

JACQUINOT, G. (1996): *La escuela frente a las pantallas.* Buenos Aires, Aique.

JACKSON, R. (1996): «El impacto de los *media* explícitamente sexuales», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós; 329-364.

JENSEN, K. (1987): «Qualitative Audience Research. Towards an Integrative Approach to Reception», in *Critical Studies in Mass Communication, 4.* Speach Comm.

JENSEN, K. & ROSENGREN (1990): «Five Traditions in Serach of the Audience», in *European Journal of Communication*, número especial.

JENSEN, K. y JANKOWSKI, N, (1993): *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas.* Barcelona, Bosch

KAPLÚN, M. (1992): *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa.* Chile, UNESCO/OREAL.

KAPLÚN, M. (1994a): «Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas», en *Anuario ININCO, 6.* Caracas, Universidad Central de Venezuela; 13-35.

KAPLÚN, M. (1994b): «El estudio de la recepción: un área prioritaria de investigación-acción ante los nuevos desafíos», en: *Investigar la comunicación. Propuestas Iberoamericanas.* México, Universidad de Guadalajara.

KATZ, E. & BLUMLER, J. (1979): «Utilization of the Mass Media by the Individual», in GUMPERT, G. & CARHCART (Ed.): *Intermedia: Interpersonal Communication in a Media World.* New York, Oxford Univesity Press.

KLAPPER (1960): *The Effects of Mass Communications.* New York, Free Press; versión en castellano (1974): *Los efectos de la comunicación de masas. Poder y limitaciones de los medios modernos de difusión.* Madrid, Aguilar).

LANDI, O. (1992): *Devórame otra vez. Qué hizo la televisión con la gente. Qué hace la gente con la televisión.* Buenos Aires, Planeta.

LAZARSFELD, P. et AL. (1944): *The People's Choice. How the Voter Makes Up his Mind in a Presidential Campaign.* New York, Columbia University.

LECTORIUM ROSICRUCIANUM (Ed.) (1984): *Los peligros de la televisión. Argumentos científicos y esotéricos.* Madrid, Lectorium Rosicrucianum.

Universidad de Huelva 2009

LEÓN SÁEZ, J.L. (1992): «La televisión y los niños: el nacimiento de una nueva cultura», en *Infancia y Aprendizaje, 14;* 53-66.

LEVORATO, M.C. (1988): Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi. Bolonia, Il Mulino.

LIEBERT, R.; NEALE, J. y DAVIDSON, E. (1976): *La televisión y los niños.* Barcelona, Fontanella.

LIEBERT, R. & SPRAFKIN, J. (1985): *The Early Windows. Effects of Television on Children and Youth.* New York, Pergamon Press.

LÓPEZ GARZÓN, M. (1994): «Medios de comunicación y educación», en BECERRA, A. y OTROS: *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo.* Granada, Grupo Imago; 16-44.

LÓPEZ HERRERÍAS, A. (1989): «La infancia receptora de signos: consecuencias pedagógicas», en *I Congreso Internacional «Infancia y Sociedad».* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales: 121-131.

LORENZO, F. (1967): «La televisión como instrumento de promoción del mundo infantil», en TVE (Ed.): *Estudios sobre televisión.* Madrid, Televisión Española.

LOZANO, E. (1991): «Del sujeto cautivo a los consumidores nomádicos», en *Dia-Logos, 30.* Lima, FELAFACS.

LUÇART, L. (1984): *La violénce à la télé: l'enfant fasciné.* Paris, Alternatives.

LUÇART, L. (1990): *À cinq ans seul avec Goldark. Le jeune enfant et la télevision.* Paris, Syros.

LUÇART, L. (1995): *Le temps prisionnier. Des enfances volées par la télévision.* Paris, Desclée de Brouwer.

LULL, J. (1988): *Families Watch Television Around the World.* Beverly Hills, Sage Publications.

MACLINN, M.C. (1983): «Do Children Understand TV Ads?», in *Journal of Advertising Research,* 23 (1); 63-70.

MANDER, J. (1984): *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión.* México, Gedisa; versión en inglés (1978): *Four Arguments for the elimination of television.* Morrow Quill Paperback Edition.

MARCH, J.C. (Coord.) (1994): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.

MARCH, J.C. y GARCÍA, M.M. (1994): «Infancia y medios de comunicación. Nacidos con la tele», en *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 29-32.

MARTÍN-BARBERO, J. (1986): *De los medios a las mediaciones.* México, Gustavo Gili.

MARTÍN-BARBERO, J. (1989): *Comunicación y matrices de cultura: itinerario para salir de la razón dualista.* México, FELAFACS.

MARTÍN SERRANO, M. (1977): *La mediación social.* Madrid, Akal.

MARTÍN SERRANO, M. (1990): «La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños», en *Infancia y Sociedad, 3;* 15-18.

MASTERMAN, L. (1980): *Teaching about Televison.* McMillan.

MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid, La Torre.

Universidad de Huelva 2009

MATILLA, L. (1995): «En torno a la violencia», en *Cuadernos de Pedagogía, 241*; 18-21.

MATTELART, A. y M. (1989): *Pensar sobre los medios.* México, Universidad Autónoma de México.

MCLEOD, J.M. & REEVES, B. (1980): «On the Nature of Mass Media Effects», in WITHEY, S. & ABELES, R. (Eds.): *Television and Social Behavior: Beyond Violence and Children.* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

MCCOMBS, M. (1996): «Influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós; 13-34.

MCLEOD, J. y KOSICKI, G. (1996): «Expansión de los efectos de comunicación política», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós; 169-221.

MCLUHAN, M. (1996): *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano.* Barcelona, Paidós.

MCLUHAN, M. y FIORE, Q. (1988): *El medio es el masaje.* Barcelona, Paidós.

MCLUHAN, M. y POWERS, B.R. (1995): *La aldea global.* Barcelona, Gedisa.

MENFRED, M. (1983): *Children and the Formal Featury of Formative Approaches and Finding of Experimental and Formative Research.* Munich.

MERINGOFF, L. (1983): «How Is Children's Learning from Television Distinctive? Exploting the Medium Methodologically», in BRYANT, J. & ANDERSON, D. (1983): *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension.* New York, Academic Press; 151-180.

MERLO, T. (1996): *La educación y el medio televisivo.* Buenos Aires, Fundación Navarro Viola.

MEYROWITZ, J. (1985): *Non Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social* Behavior. London, Oxford University Press.

MOLES, A. (1967): Sociodynamique de la culture. Paris, Mouton.

MONTERO, M.D. (1993): *La informació periodística i la seva influència social.* Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

MOODY, K. (1980): *Growing Up to Television.* New York, Times Books.

MORENO, G. (1983): *Introducción a la comunicación social actual.* Madrid, Playor.

MORIN, E. (1976): *L'esprit du temps.* Paris, Grasset.

MORLEY, D. (1986): *The Nationale Audience.* London. British Film Institute.

MORRISETT, L. (1984): «Foreword», in MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.): *The Future of Chil-dren Television.* Nebraska, The Boys Town Center; 9-12.

MUÑOZ, J.J. y PEDRERO, L.M. (1996): *La televisión y los niños.* Salamanca, Cervantes.

MUNNÉ, F. (1993): *La comunicación en la cultura de masas.* Barcelona, PPU/Escuela de Relaciones Públicas.

MURDOCK, G. (1990): «La investigación crítica y las audiencias activas», en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 10.* México. Universidad de Colima.

Universidad de Huelva 2009

MURRAY, J. (1980): *Television and Youth.* Boys Town Center for the Study of Youth Development.

MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.) (1984): *The Future of Children Television.* Nebraska, The Boys Town Center.

MULTIGNER, G. (1993): «Aproximación histórica a la cuantificación de la difusión y de la audiencia de los medios», en FUNDESCO (Ed.): *Comunicación Social 1993. Tendencias.* Madrid, Fundación para el Desarrollo Social de las Comunicaciones; 153-164.

NIAS, D. (1983): «The Effects of Televised Sex and Pornography», in HOWE, M. (Comp.): *Learning from Television. Psychological and Educational Research.* New York, Academic Press; 179-192.

NOBLE, G. (1983): Social Learning from Everyday Television», in HOWE, M. (Comp.): *Learning from Television. Psychological and Educational Research.* New York, Academic Press; 101-124.

OROZCO, G. (1991): *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 2.

OROZCO, G. (1992a): *La influencia de la TV en la educación de niños y jóvenes: opiniones, mitos y hechos.* México, Universidad Iberoamericana, Reporte ocasional, 3.

OROZCO, G. (Coord.) (1992b): *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 4.

OROZCO, G. (Coord.) (1994a): *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 6.

OROZCO, G. (1994b): *Televisión y producción de significados (tres ensayos).* México, Universidad de Guadalajara.

OROZCO, G. (1995): «El niño como televidente no nace, se hace», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Comps.): *Educación para la recepción.* México, Trillas; 33-48.

OROZCO, G. (1996a): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo.* Madrid, La Torre.

OROZCO, G. (1996b): «Televisión y educación: lo enseñado, lo aprendido y lo otro», en OROZCO, G. (Comp.): *Miradas latinoamericanas a la televisión.* México, Universidad Iberoamericana;143-195.

PALMER, E. & DORR, A. (Eds.) (1980): *Children and the Faces of Television Teaching, Violence, Selling.* New York, Academic Press.

PARDO, F. y J. (1985): *Esto es televisión.* Barcelona, Salvat.

PASQUIER, D. (1994): «Télévision et apprentissages sociaux: la réception des séries collège par les jeunes téleéspectateurs», en DESBANS, C. (Coord.): *L'écran et les aprentissages. Pratiques télévisuelles et représentations sociales.* Paris, Groupe de Recherche sur la Relation Enfants Médias/INJEP; 197-206.

PÉREZ ALONSO, P. (1994): «Tiempo de ocio y televisión en la infancia y adolescencia», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 175-198.

PETTY, R. y PIESTER, J. (1996): «Cambio de actitud de los *mass media*: implicaciones del modelo de persuasión de elaboración probable», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona, Paidós; 127-168.

Universidad de Huelva 2009

PEYRÚ, G. (1993): *Papá, ¿puedo ver la tele?* Buenos Aires, Paidós.

PIAGET, J. (1972): *Psychology of Intelligence.* New York, Litlefield.

PIEMME, J.M. (1980): *La televisión: un medio en cuestión.* Barcelona, Fontanella.

PIERRE, E.; CHAGUIBOFF, J. et CHAPELAIN, B. (1982): *Les nouveaux téléspectateurs de neuf à dix-huits ans. Entretiens et analyses.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel.

PIETTE, J. (1990): *La filiation théorique entre les programmes d'éducation aux médias et les courants de la recherche sur la communication de masse.* Montreal, Université.

PINSACH, J.G. (1994): «Televisión y socialización en la edad de la inocencia», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 137-146.

PONCE, M. (1994a): «Teleniños y violencia: la discusión que no cesa», en RTVV (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, Radiotelevisión Valenciana; 285-296.

PONCE, J.A. (1994b): «Violencia infantil y medios de comunicación», en MARCH, J.C. (Dir.): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 185-201.

PORCHER, L. (1994): *Télévision, culture, éducation.* Paris, Armand Colin.

QUIROZ, M.T. (1993): *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú.* Lima, Universidad de Lima.

RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.) (1994): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV.

RESEUAX, Revista (1990): *L'invention du téléspectateur,* Paris, CNET; nº 39.

RICE, M. (1984: «Television Language and Child Language», in MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.): *The Future of Children Television.* Nebraska, The Boys Town Center; 53-58.

RICHERI, G. (1995): «La calidad de la televisión», en *Boletín Fundesco, 170.* Madrid, Fundación para el desarrollo social de las comunicaciones.

RICO, L. (1992): *Televisión, fábrica de mentiras.* Madrid, Espasa Calpe.

RICO, L. (1994a): «Televisión para niños o viceversa», en *Cuadernos de Pedagogía, 231;* diciembre.

RICO, L. (1994b): *El buen telespectador.* Madrid, Espasa Calpe.

RIERA MERCADER, J. (1994): «La imagen de los jóvenes en los medios de comunicación», en *Vela Mayor, 4;* 37-41.

ROBERTSON, T.S. (1979): «Parental Medition of TV Advertising Effects», in *Journal of Communication, 26;* 12-25.

RODRÍGUEZ, A. y GARCÍA, J. (1992): La televisión, los niños y los investigadores: materiales para una bibliografía comentada», en *Infancia y Aprendizaje, 14;* 101-114.

RODRIGUES DOS SANTOS, J. (1992): *Qué comunicação.* Lisboa, Difusão cultural.

ROJAS, A. (1995): «Televidentes Alerta», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coords.) (1995): *Educación para la recepción.* México, Trillas.

ROJAS MARCOS, L. (1994): *La ciudad y sus desafíos.* Madrid, Espasa.

ROJAS MARCOS, L. (1995): *Las semillas de la violencia.* Madrid, Espasa.

Universidad de Huelva 2009

ROLFF, H.G. (1989): «Mass Media: the Influence of the Socialization of Children», in *Congreso Internacional «Infancia y Sociedad»*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales; 1-22.

RYDIN, I. (1983): «How Children Understand Television and Learn it: A Swedich Perspective», in MEYER, M. (Ed.): *Children and the Formal Features of Television*. Munich, Saur.

SALOMON, G. (1981): *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

SALOMON, G. (1982): *Television and Reading: the Role of Mental Effort Investiment*. Vancouver, Simon Fraser University.

SALOMON, G. (1983): «Television Watching and Mental Effort: A Social Psychological View», in BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.): *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension*. New York, Academic Press; 181-198.

SALOMON, G. (1984): «Investing Effort in Television Viewing», in MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.): *The Future of Children Television*. Nebraska, The Boys Town Center; 59-64.

SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (1997): *Crítica de la seducción mediática*. Madrid, Tecnos.

SAPERAS, E. (1993): *Os efeitos cognitivos da comunicação de massas*. Porto, Asa.

SARMIENTO, S. (1993): *La televisión en la escuela. A propósito de las teorías de la comunicación y los programas de educación a los medios de comunicación*. Mendoza, (Argentina), documento policopiado.

SAHIN, H. y ROBINSON, J.P. (1983): «Más allá del reino de la necesidad», en RICHERI, G. (Ed.): *La televisión entre servicio público y negocio*. Barcelona, Gustavo Gili.

SCHILLER, H. (1987): *Los manipuladores de cerebros*. Barcelona, Gedisa.

SCHRAMM, W., LYLE & PARKER (1961): *Television in the Lives of our Children*. Standford, Standford University Press; versión española en (1965): *La televisión en la vida de los niños*. Barcelona, Hispano-europea.

SHAW, E. (1979): «Agenda-Setting and Mass Communication Theory», in *Gazette (International Journal for Mass Communication Studies)*, 2m XXV; 96-105.

SINGER, J. & SINGER, D. (1983): «Implications of Childhood Television Viewing for Cognition, Imagination and Emotion», in BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.): *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension*. New York, Academic Press; 265-296.

SINGER, J. & SINGER, D. (1984): «Intervention Strategies for Children's Television», in MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.): *The Future of Children Television*. Nebraska, The Boys Town Center.

SINGER, J. y SINGER, D. (1993): «Las experiencias familiares, el consumo de televisión y su influencia en la imaginación, desasosiego y agresividad en el niño», en *Infancia y Sociedad, 20*; 5-26.

SUBLET, F. et AL. (1986): *Quand la télévision entre à l'école*. Poitiers, CNDP.

STEIN, G.M. & BRYAN, J.H. (1972): «The Effects of a Televised Model upon Rule Adoption Behavior of Children», in *Child Development, 43*; 268-273.

VALLEJO NÁGERA, A. (1987): *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*. Madrid, Temas de hoy.

Universidad de Huelva 2009

VÁZQUEZ, J.M. y MEDÍN, F. (1966): *Televisión y violencia.* Madrid, Televisión Española.

VERA OLIVER, M.J. (1994): «¿Cómo perciben los niños la televisión?», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 37-64.

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

WARD, S.; ROBERTSON, T. & WACKMAN, D. (1971): «Children's Attention to TV Advertising», in GARDNER, D. (Ed.): *Proceeding, Asociation for Consumer Reserach;* 143-156.

WARTELA, E. & REEVES, B. (1984): «Trends in Research on Children's Television», in MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.): *The Future of Children Television.* Nebraska, The Boys Town Center; 23-36.

WOLTON, D. (1995): *Elogio del gran público. Una teoría crítica de la televisión.* Barcelona, Gedisa.

WOLF, M. (1994a): *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas.* Barcelona, Paidós.

WOLF, M. (1994b): *Los efectos sociales de los media.* Barcelona, Paidós.

WOLF, T. & CHEYNE, J.A. (1972): «Persitence of Effects of Live Behavioral, Televised Behavioral and Live Verbal Models on Resistance», in *Child Development, 43;* 1429-1436.

WRIGHT, C. (1963): *Powers, Politcs and People.* New York, Oxford University Press.

Universidad de Huelva 2009

4

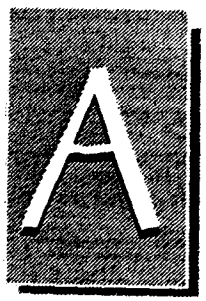
La educación en televisión: Televisión educativa

Las potencialidades educativas del medio

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

4. La educación en televisión:. Televisión educativa. Las potencialidades educativas del medio



nalizado en las anteriores páginas el marco de la comunicación televisiva y la trascendencia de su impacto en el marco en la sociedad actual, y especialmente en las poblaciones infantiles y juveniles, procedemos ahora a delimitar las relaciones que el medio televisivo establece con el ámbito educativo, diferenciando por un lado el uso educativo de la televisión, esto es, lo que denominaremos en las siguientes páginas «televisión educativa» de la «educación para el uso de la televisión», objeto de este estudio y que, a pesar de tener múltiples elementos concomitantes con la televisión educativa, puede ser, bien una parcela de ésta, bien una sección, con más o menos entidad, en la televisión comercial, o bien un ámbito educativo, externo a la propia televisión, enmarcado dentro del eje curricular transversal de la «Educación en Medios de Comunicación», que hemos analizado en un capítulo anterior.

4.1. Las difíciles y complejas relaciones entre televisión y educación

Desde que los primeros televisores comenzaron a entrar en los hogares, se empieza a desarrollar una no siempre fácil relación entre la televisión y la educación, y concretamente entre este medio de comunicación y la institución escolar. La televisión va abarcando cada vez más espacios del saber y la cultura que la escuela había considerado exclusivos, barnizándolos con un tono atractivo y lúdico, ajeno en muchos casos al rigor académico y a la elite cultural de la escuela. De esta forma, ambas esferas comienzan a mantener un difícil equilibrio de relaciones que va a marcar el saber y el ocio de los finales de este siglo.

Universidad de Huelva 2009

4.1.1. Semejanzas y diferencias

Entre «la televisión y la educación subyace una base común y muchos rasgos de semejanza, porque comparten una misma forma institucional. La televisión (...) se ha hecho una institución social. Es por ello, aunque no lo aparente, más que una técnica. Es un lenguaje, es un instrumento cultural que es asimilado por los ciudadanos de un modo cultural (...), y es finalmente una perspectiva sobre el mundo (Pérez Tornero, 1993: 10). La educación también, según este autor, es una institución específica de transmisión del saber, aunque, como institución, no pivota sobre una tecnología concreta, como sucede con la televisión, sino sobre la relación que establecen profesor y alumno.

En definitiva, como indica Pérez Tornero, «ambas entidades, la televisión y la educación, se ocupan del saber, lo manipulan, lo procesan y lo transmiten asegurando su conservación por medios muy variados». Y es precisamente esta semejanza radical que existe entre ambas instituciones la que provoca el conflicto, ya que «rivalizan» por un mismo espacio social, un mismo público y unas mismas aspiraciones de dominio cultural en la sociedad.

Televisión y educación comparten por ello una serie de fines sociales que permiten al mismo tiempo la alianza y la enemistad. Ambas instituciones trabajan, como indica Pérez Tornero, con una materia prima común: la información; aunque los enfoques que la modelan desde las dos esferas son bien distintos, ya que la escuela se centra más en la tradición, mientras que el medio televisivo incide más en lo actual y cercano. Esta información es a su vez «procesada, almacenada y jerarquizada» (Pérez Tornero, 1993: 11), siendo a su vez divulgada y controlada su difusión.

En sendos casos, educación y televisión inciden en los procesos de socialización de las personas y la transmisión cultural del saber, aunque es cierto que los procedimientos empleados son bien distintos, estableciéndose ámbitos muy diferenciados, no sólo en objetivos, sino también en las estrategias.

Pérez Tornero (1993: 12 y ss.) señala como diferencias más significativas entre ambas esferas del saber las siguientes:

1. La televisión esencialmente se centra en el espectáculo y en el entretenimiento, mientras que la educación tiene un fin más formativo y riguroso, y aunque es cierto que determinados programas televisivos aportan valores formativos, la predominancia general del medio se circunscribe a lo «espectacular» y lo «banal».

2. Mientras que la televisión incide más en el mundo de lo presente y de la actualidad, la educación trabaja tradicionalmente desde una perspectiva histórica, dando prioridad a la evolución y al devenir.

3. El público de la televisión es escurridizo, manteniendo una relación con la pequeña pantalla asociada exclusivamente a un interés/placer simultáneo que se puede interrumpir abruptamente, ya que sólo mantiene lazos volátiles que se rigen por el principio de la instantaneidad. La educación, en cambio, mantiene relaciones formales con sus clientes, más o menos obligatorias, planificadas de antemano y

Universidad de Huelva 2009

determinadas rigurosamente en el tiempo, estableciéndose criterios precisos para el mantenimiento de la relación.

4. Frente al lenguaje rápido, fragmentado, sincopado y poco secuencial de la televisión, en la escuela impera un discurso más razonado, sosegado, progresivo, analítico y conclusivo. La emoción se opone en este caso a la razón discursiva. Al mismo tiempo, el vertiginoso ritmo del medio televisivo se contrapone al pausado y lento ritmo de la educación.

5. Por otro lado, la televisión crea constantemente en el espectador una permanente sensación de realidad, de vivencia directa de los acontecimientos; la escuela, por contra, emplea la reflexión y el distanciamiento de los acontecimientos como procedimiento para su apropiación.

6. Finalmente, otra diferencia clave que distancia ambos modos de difusión del saber de esta sociedad de finales del milenio es el empleo de los canales. Mientras que la escuela privilegia, aún en demasía, el código oral como preponderante lenguaje de transmisión, la televisión es por naturaleza un medio audiovisual que conjuga en una síntesis total las imágeñes, los sonidos, las voces, las músicas, etc.

4.1.2. Prejuicios y resistencias de la educación ante la televisión

Tradicionalmente las relaciones entre la televisión y la educación no se han caracterizado de una forma global por su compenetración y complementariedad. Tanto desde un ámbito como desde otro, no se han fomentado los puntos de encuentro. De hecho desde el medio televisivo, cada vez ha ido tomando más fuerza la idea de la televisión como vehículo del espectáculo y el entretenimiento, frente a sus potencialidades educativas.

Desde la escuela, tampoco se ha favorecido un acercamiento al medio y su tratamiento en el aula. Desde la sociedad en general, y muy específicamente desde la escuela, se han realizado críticas desde distintas ópticas. Cabero (1995: 216-217) clasifica estas recriminaciones y miradas críticas desde diferentes perspectivas: socio-cultural (la incidencia de los contenidos violentos en los receptores), psicológica (las relaciones entre consumo del medio y bajos niveles intelectuales), el enfoque educativo (la interacción entre visionado de programas y el escaso rendimiento escolar) y posiciones ideológicas, como los ataques, tanto de conservadores (por considerar que envilece a la «cultura» genuina), como de progresistas (que la identifican como una herramienta del «gran capital»). Pérez Tornero (1993: 15 y ss.) señala, a su vez, algunos prejuicios que la educación ha mantenido respecto al medio televisivo, como un ámbito «entrometido» en la esfera del saber que ha arrebatado progresivamente parcelas a la propia institución escolar. En este sentido, se han consolidado opiniones en las que se considera a la televisión como un medio de diseminación de la información, generalizando una cultura denominada por la autoconsiderada elite cultural como baja y chabacana, un saber degradado, que no requiere capacidad intelectual ni sentido crítico para su comprensión.

Universidad de Huelva 2009

Por otro lado, la televisión ha privilegiado un lenguaje audiovisual que va más allá de la escritura, superando la cultura logocéntrica que desde hace siglos ha imperado en Occidente. El mundo de la imagen, infravalorado desde la existencia de la imprenta, recobra con la televisión de nuevo su esplendor. Es lo que considera la elite cultural como la perversión de la cultura y la entronización del «babelismo» y el barroquismo cultural, ajeno a todo tipo de reflexión y análisis que hasta ahora se habían considerado como las genuinas habilidades del saber. La televisión, dentro de esta serie de prejuicios, sólo responde como un medio de evasión de la realidad, que «vende» irrealidad y ficción y que además se circunscribe, frente a la «cultura elevada», a lo efímero y lo pasajero (García, 1995: 135). Como indica Pérez Tornero (1993: 18), la televisión, en este sentido, «es vista por muchos como un masaje intelectual», en referencia a la célebre frase mcluhiana de «el medio es el masaje».

Por último, los defensores de la «cultura» achacan a la televisión su carácter manufacturado y empaquetado, propio de una industria rutinaria y dentro del engranaje comercial y capitalista. La televisión es un sucedáneo y un sustituto que sólo puede atender a «bajas pasiones».

Es evidente que desde esta óptica de «cultura alta», la televisión se considera, más que un medio, un obstáculo para el saber y en su conjunto han ido creando un estado de opinión muy asentado, especialmente en la profesión docente, de rechazar o ignorar este medio de comunicación por sus nefastas consecuencias para el tradicional fin educativo. Instalados, por ello, en la opinión pública, han creado un «pensamiento latente que ha impedido que la televisión haya podido ser considerada un medio educativo, en consonancia con las posibilidades didácticas del medio y su fuerte implantación y significatividad en la sociedad actual».

Sin embargo, Pérez Tornero (1993: 21) subraya no sólo resistencias ideológicas, sino también técnicas que han provocado la ignorancia de este medio en el ámbito educativo. Por un lado, y en consonancia con la poca relevancia que el lenguaje audiovisual tiene dentro de la escuela, todavía hoy día, la televisión no ha sido considerada ni como medio de estudio (auxiliar didáctico), ni como medio de documentación (y fuente de información), ni como objeto de estudio relevante en la sociedad actual.

Pero junto a este tipo de resistencias más o menos didácticas, es conveniente señalar también dificultades de uso de la tecnología audiovisual, por desconocimiento de los principios técnicos del medio o bien por la escasez de los mismos en los centros escolares.

En definitiva, la televisión hasta ahora ha sido frecuentemente minusvalorada en el ámbito educativo, no explorándose las múltiples conexiones de estas dos esferas del saber contemporáneo que, en sincronía, podrían conseguir una síntesis global de enorme trascendencia en la formación de las nuevas generaciones.

Universidad de Huelva 2009

4.2. La televisión educativa: aulas en la televisión

Desde sus inicios, se puede afirmar que este medio de comunicación, que ha transformado radicalmente los hábitos y costumbres de la sociedad de finales de este milenio, ha mantenido una intencionalidad manifiesta de transmitir programas con fines educativos y culturales.

Frente a la televisión americana, en Europa los canales televisivos surgen como servicio público, y por tanto con una nítida vocación formadora, que se conjugará constantemente, también desde sus orígenes, con la emisión de espacios publicitarios y comerciales, alcanzando así un difícil equilibrio, no siempre logrado, entre lo comercial/propagandístico y lo cultural/educativo. De hecho, el carácter educativo de la televisión ha tenido siempre que hacer frente a críticas provenientes tanto de una perspectiva sociocultural y psicológica, como desde el ámbito propiamente educativo.

Cabero señala que, desde una vertiente sociocultural, se han alegado de forma insistente los valores consumistas y la difusión de contenidos violentos del medio, cuestionando su valor didáctico (1994: 164; 1995: 216-217).

En el ámbito psicológico, en detrimento del valor educativo de la televisión, se ha acudido, entre otros razonamientos, a relacionar la estrecha relación proporcional del uso del medio con los bajos niveles de inteligencia.

Finalmente, desde una propia perspectiva didáctica, se ha asociado también el consumo del medio con el escaso rendimiento escolar.

A pesar de todas estas críticas, parece evidente que es necesario considerar la dimensión didáctica de la televisión (Albero, 1987, 12) precisando qué se puede entender por televisión educativa y cuál ha sido su desarrollo desde los inicios de la televisión.

Esta reflexión sobre la televisión educativa nos permitirá precisar esta importante dimensión de la televisión, al tiempo que nos clarificará el objeto de estudio de nuestra investigación que aunque próximo a esta dimensión, adquiere su peculiaridad en el marco de la «Educación en Medios de Comunicación».

4.2.1. Hacia una conceptualización de la televisión educativa

A la hora de conceptualizar la televisión educativa como tal, es posible encuadrar a los diferentes autores y sus correspondientes definiciones en función del grado de restricción con que se denomine esa modalidad televisiva. Para unos, dentro de un marco pedagógico estrecho y excesivamente «didactista», la televisión educativa se ceñiría exclusivamente a la transmisión de saberes pedagógicos (Gay-Lord, 1972: 22).

Hoy, no obstante, cada vez es más frecuente tender hacia acepciones más am-

Universidad de Huelva 2009

plias y abiertas que encuadran dentro de la televisión educativa no sólo los contenidos formales del currículum, sino también mensajes más culturales y formativos.

Pérez Tornero (1993: 27) define a la televisión educativa como aquélla «que se inscribe instrumentalmente en un proyecto de formación e instrucción», esto es, lo que él denomina la «televisión educativo-cultural» que está «destinada a ensanchar la oferta de televisión y a permitir su integración en las tareas de aprendizaje y de dinamización cultural» (1994b: 165).

La clásica definición de la televisión educativa la establecía ya en 1963 Henri Dieuzeide (1963: 10-11), manteniéndose ésta como referencia en la literatura científica por su clarificadora separación de las distintas modalidades en función de sus objetivos:

- Televisión documental o de «enriquecimiento» que sólo pretende facilitar las actividades desarrolladas en clase.
- Televisión «sustitutiva» o «paliativa» que ayuda a determinados profesores escasamente preparados en la enseñanza de determinadas materias.
- Televisión de «extensión» o de «promoción» que facilita y complementa los conocimientos a los que ya han abandonado las aulas.
- Televisión de «desarrollo» que sustituye a todo el sistema de enseñanza, constituyéndose en medio de alfabetización.

Ya en nuestro contexto, Martínez (1992: 77) señala que desde una perspectiva amplia, cualquier tipo de televisión «desde un espot a un telediario, pasando por concursos y documentales, tiene una función educadora, función que está presente ya en los emisores y que se manifiesta en sus efectos». Este autor habla de «televisión para la enseñanza», diferenciando dentro de ella tres tipos, a su parecer, claramente diferenciados en cuanto a sus objetivos, sus contenidos, su tratamiento y su utilización.

- Televisión cultural, con un amplio contenido, dentro de la llamada por Eco, «cultura mosaico», que se presentan sin una planificación secuencial en el tiempo y cuyos objetivos fundamentales son de divulgación y entretenimiento. Sus planteamientos narrativos son los propios del lenguaje televisivo, dentro de la televisión comercial, aunque acercándose al género del reportaje. Finalmente indicar que los programas de televisión cultural se justifican a sí mismos, sin tener necesidad de materiales que los complementen.

- La televisión educativa, entendida ésta, según Martínez (1992: 81 y ss.), en sentido estricto o bien como televisión escolar. Con respecto a la televisión cultural, la educativa es bien diferente en tres aspectos claves:

  - Contenidos extracurriculares con relación al sistema escolar, ya que aunque son contenidos dirigidos a la totalidad de la población receptora del medio, aportan conocimientos formativos que son de indudable interés para el sistema escolar, pero que no están insertos en éste por problemas de tiempo, oportunidad, preparación, etc.

Universidad de Huelva 2009

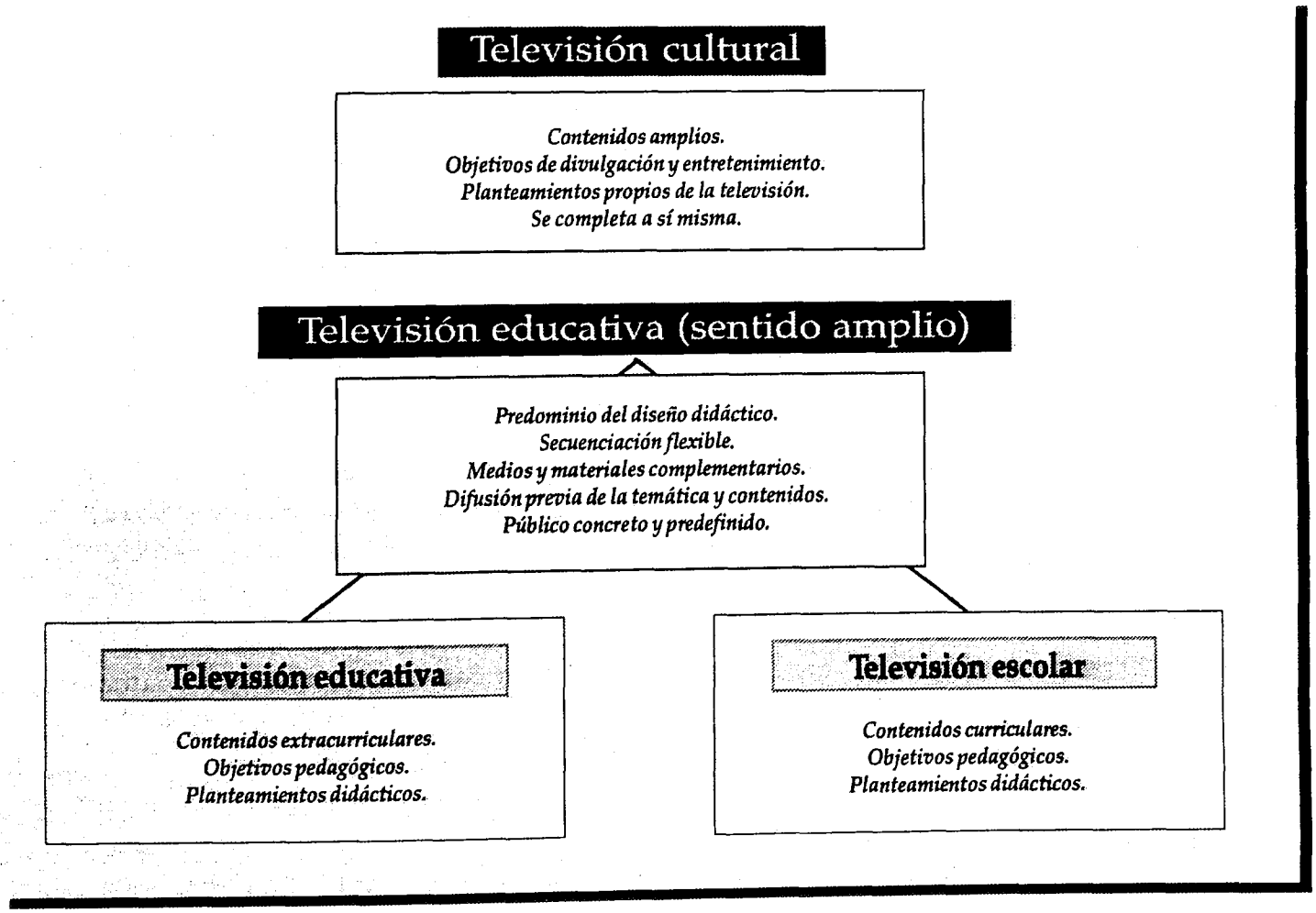
• Objetivos pedagógicos, ya que éstos no suelen ser estrictamente pedagógicos, aunque sean asimilables dentro del sistema escolar.

• Planteamientos didácticos, puesto que la televisión educativa se «estructura según criterios propios de la didáctica». Frente al docudrama o el reportaje, géneros propios de la televisión cultural, la televisión educativa diseña conforme a criterios educativos explícitos.

• Finalmente Martínez (1992: 82-84) entiende por televisión escolar la que asume la función de sustituir al sistema escolar formal, para aquellos sujetos que, por una u otra causa, no pueden asistir a las aulas convencionales, abarcando tanto a los niveles básicos del sistema como incluso a la propia Universidad.

El aspecto clave que destaca este autor es que aunque pueda «parecer que trata de complementar al sistema escolar, bien porque sus contenidos coinciden con los escolares, bien porque el horario de su emisión pueda inducir a esa percepción, la televisión escolar pretende conscientemente sustituir al sistema escolar», ya que el complemento corresponde a la televisión educativa.

Sus contenidos curriculares son, por ello, los propios del sistema escolar; sus



La televisión educativa, según Martínez (1994: 104)

Universidad de Huelva 2009

objetivos pedagógicos, idénticos; y finalmente sus planteamientos didácticos, respecto a los contenidos, se reestructuran en base a los principios de la didáctica de cada una de las materias.

Cabero (1994: 164; 1995: 217), por su parte, siguiendo también de cerca las aportaciones de Clermont, Martínez y Tiene, indica, al igual que Martínez (1994: 82 y ss.), que «bajo la denominación genérica de televisión educativa, se incluyen tres tipos diferentes de televisión: la cultural, la educativa y la escolar», caracterizándolas de la siguiente forma:

- La televisión escolar actúa conforme a los objetivos del sistema escolar, intentando utilizar el canal televisivo para transmitir el currículum ordinario, suplantando por ello la función docente y la interacción en el aula, por medio de las ondas. Sus principios básicos de funcionamiento se guían por los contenidos escolares, ofreciéndose unos mensajes audiovisuales muy sistematizados y acordes con la programación didáctica.

- La televisión educativa, propiamente, abre el horizonte a la escolar, trascendiendo los espacios estrictamente escolares por otros de interés formativo y educativo, que no son ya en sentido nato contenidos curriculares. Indica Cabero (1994: 165) que este tipo de televisión, «frente al carácter divulgativo y de entretenimiento que va a caracterizar a la televisión cultural, pretende influir en el conocimiento, las actitudes y los valores del espectador». Casado (1996: 57) señala que la «televisión educativa es aquélla que contribuye a la ampliación de la educación y a la formación de los espectadores, integrándolos en un sistema cultural dinámico». Albero (1987: 13), por su parte, señala como «televisión didáctica» a «aquélla que mantiene unos objetivos didácticos que permiten explotar al máximo las posibilidades de la televisión».

- Finalmente, se diferencia, dentro de esta clasificación, a la televisión cultural como la propuesta más genérica, ya que se inserta sin delimitación dentro de la televisión comercial y utiliza como sus géneros televisivos el reportaje y los noticiarios. Destinada al entretenimiento cultural y la divulgación científica, la televisión cultural trasciende los contenidos escolares, ofreciendo dentro de la programación ordinaria programas de patente valor cultural.

No obstante, en los últimos tiempos se han ido incorporando los partidarios de hablar de una televisión educativo-cultural, muy alejada de la concepción tradicional de las «videolecciones» (Gay-Lord, 1970: 20). Casado (1996: 58) señala que prefiere esta acepción por cuatro razones principales:

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

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

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

Universidad de Huelva 2009

• Y principalmente porque la televisión es sin duda hoy el más importante medio de acceso y difusión de la cultura, tal como es entendida desde la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales, celebrada en México en 1982: «cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ello engloba además de las artes, letras y ciencias, los modos de vida, los derechos fundamentales y los sistemas de valores». Por tanto, nuestro deseo es crear una *televisión educativo-cultural* sobre la base de lo que tenemos y al servicio de Andalucía para contribuir decisivamente al desarrollo cultural y educativo de los andaluces, base fundamental para el progreso en todos los campos.

Pérez Tornero defiende también, en esta misma línea, el término de televisión educativo-cultural porque su finalidad es «contribuir a la formación del telespectador, aumentando sus capacidades críticas, su formación y, sobre todo, ensanchando su conciencia» (1994b: 168).

El *Informe Marco sobre la Televisión Educativa en España del Ministerio de Educación* (García Matilla y otros, 1996: 8) señala que en las televisiones públicas autonómicas y estatales de España se han desarrollado experiencias de televisión educativa en cuatro grupos más o menos diferenciados:

• Experiencias de carácter formal reglado, vinculadas al currículum académico que dan acceso a títulos de reconocimiento oficial.

• Experiencias de carácter formal no reglado, que responden a objetivos, contenidos del Sistema educativo, que incluso presentan características propias de la educación formalizada, pero que no dan acceso a certificaciones de carácter académico.

• Experiencias de carácter no formal o informal que, dentro de los lenguajes y formatos televisivos, infunden y difunden objetivos educativos para la adquisición de conocimientos, el cambio de actitudes, la modificación de hábitos...

• Experiencias de programas educativos sin intencionalidad educativa explícita, pero que, por sus mensajes o géneros, provocan en la audiencia influencias positivas o negativas: como las teleseries, los *realities shows*, etc.

Como podrá observarse, este tipo de clasificación supera la tradicional separación entre televisión educativa y televisión comercial que hasta ahora había predominado en la literatura científica.

Así por ejemplo, Maloney (1972: 21) se interroga si debemos distinguir entre la televisión educativa, denominada por él TVE, de la TVI (instructiva) o de la TVC (comercial).

Por su parte, De Korte (1967: 76), en la década de los sesenta, ya ponía de relieve la diferencia entre televisión educativa y televisión para las escuelas. Pero, al mismo tiempo, indicaba que el «concepto de televisión educativa abarca más que eso, en el mismo sentido que la educación como tal significa más que la simple escolaridad».

La televisión educativa ha de entenderse, pues, en general, como el tipo no comercial de programas que tiene un valor educativo, que incluye también programas

Universidad de Huelva 2009

del tipo destinado a adultos, tal como se emite por la mayoría de las estaciones de televisión educativa. Es cierto que el contexto del que habla este autor, la televisión educativa en Norteamérica, es muy distinta desde sus orígenes a la televisión europea, donde los canales televisivos surgen asociados a los Estados y no como en el país americano donde la televisión fue desde su nacimiento un acontecimiento esencialmente comercial, junto a experiencias educativas y de circuito cerrado y por tanto, un sistema plural de difusión, muy alejado del modelo uniformista y estatalizado europeo.

En definitiva, parece evidente que, a partir de las clasificaciones y definiciones anteriores, el concepto de televisión educativa trasciende los tópicos tradicionales que la identificaban exclusivamente con el mundo de la escuela, de los niños, con una silueta formalizada, pobre de imágenes y abstracta en contenidos: en definitiva, el uso de la pantalla electrónica para impartir conferencias curriculares, en las que el propio actor emplea para su discurso el encerado y la tiza.

Frente a este modelo trasnochado, estrecho y que falsea –como veremos– la consolidada experiencia de muchos países, la televisión educativa incorpora cada vez más contenidos culturales e informativos mas amplios, destinados a capas diferenciadas de la población que buscan en la televisión mensajes alejados a las informaciones sensacionalistas, entretenimiento chabacano y estereotipos importados ajenos a la cultura y el saber, que no tienen necesariamente que ser monopolios de la escuela.

Por ello, como indica Pérez Tornero (1994b: 169 y ss. y 1993: 30), y en consonancia con las clasificaciones que hemos ofertado en las líneas anteriores, los terrenos específicos que abarca la televisión educativa se centran tanto en los sistemas formales de educación (todos los niveles educativos, tanto presenciales como no presenciales, desde la Educación Infantil hasta la propia Universidad, y desde la enseñanza regulada a la no reglada) y en la educación no formal (educación dentro de las instituciones, empresas, fundaciones, medios de comunicación, actividades educativas para el gran público, etc.).

Finalmente otra interesante perspectiva –que aún no hemos analizado– nos la ofrece Martínez (1994: 106-111), al indicarnos que se han de diferenciar, cuando se habla de televisión educativa, dos tipos de televisiones que son significativamente diferentes. Por un lado, la televisión educativa a la que nos hemos estado refiriendo en las líneas anteriores; y por otro lado, una acepción más amplia de televisión educativa, esto es, «los programas de televisión, que en soporte vídeo y rara vez en directo, son integrados dentro de los diseños curriculares de enseñanza presencial. La televisión se transforma en un medio didáctico, que es capaz de mostrar determinados contenidos (...), dejando de interesar su peculiar superación de los aspectos espaciales entre profesor y alumno, y manteniendo el interés por los contenidos. La televisión educativa, en esta acepción, no la hace el emisor, la televisión la hace educativa el receptor, el usuario final, independientemente de la estructura y la intencionalidad del emisor».

En definitiva, cualquier programa de televisión es un medio didáctico en manos

Universidad de Huelva 2009

del profesor, si éste decide integrarlo en un diseño curricular concreto, porque la «televisión educativa, la hace educativa el profesor, el receptor final y no la intencionalidad de los emisores. Sólo en la medida en que exista un profesor y la emplee con esa intencionalidad, la integre dentro de un diseño curricular, la televisión educativa existirá».

Esta última reflexión adquiere un valor especial en el planteamiento de toda la tesis que vamos a defender en este trabajo. La necesidad de convertir en material educativo, no sólo las emisiones de televisión educativa –que hoy desgraciadamente tienen espacios reducidos e inadecuados en las programaciones de las emisoras comerciales de televisión, además de no ser los programas preferidos por los alumnos– sino también los programas preferidos de los alumnos y alumnas.

La apuesta de complementar el uso de la televisión educativa, junto al tratamiento didáctico de la televisión comercial que hacemos en nuestro planteamiento, es el que determina la necesidad de una alfabetización audiovisual y una competencia comunicativa y televisiva para comprender los mensajes de los medios de una forma integral.

4.2.2. Modelos y funciones de la televisión educativa

Lothar Humburg, citado por Pérez Tornero (1994b: 174; 1993: 38 y ss.), señala que se han concebido tres modelos distintos de televisión educativa. En primer lugar, cabe hablar de un «modelo de enriquecimiento», cuya misión fundamental es su auxiliaridad a la tarea del profesor, ya que la televisión educativa lo que hace es complementar la función del profesor en el aula. En consecuencia, este modelo de televisión coincide con la que hemos clasificado como «televisión escolar», puesto que su misión es ayudar a motivar a los alumnos, aprovechando el impacto de la televisión.

El «modelo de enseñanza directa», en denominación de este autor, tiene sentido en aquellos casos en que se dificulta la enseñanza presencial, no permitiéndose la interacción docente-discente, por lo que el medio televisivo actuaría como mediador entre el alumno y los contenidos. No se trata de una televisión escolar, en palabras de P. Tornero (1994b: 176), sino más bien de una «televisión curricular, diseñada educativamente».

En este sentido, la televisión no actúa en confluencia con otros medios, sino que se erige en el medio excluyente para la formación y la instrucción. En tiempos de optimismo pedagógico, se pensó que este sistema de televisión progresivamente suprimiría la necesidad de los profesores, transformando radicalmente los contextos educativos.

Hoy día este modelo de televisión educativa de enseñanza directa está en franca decadencia, en cuanto que sus resultados no se acercan ni con mucho a los esperados, y el contexto educativo se considera cada vez más esencial para el proceso didáctico,

Universidad de Huelva 2009

que no se reduce a simples contenidos, sino también a interacciones bidireccionales que son ignoradas por un sistema de transmisión electrónica como la emisión televisiva tradicional.

Sin embargo, no hay que olvidar que esta modalidad tiene a su favor el progresivo desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y los nuevos canales digitales de transmisión de la información que favorecen cada vez más la interacción y la simultaneidad de las comunicaciones, al tiempo que los contenidos por esta modalidad educativa se han ido refinando en sus presentaciones y procesos y adaptándose cada vez más a las necesidades y los ritmos de aprendizaje de sus audiencias.

Finalmente, el «modelo de contexto» que propugna Pérez Tornero se basa esencialmente en la complementariedad de este tipo de televisión con otros agentes en el proceso formativo de las personas, cada vez más necesitadas en este complejo mundo de actividades formativas. Es a su vez un modelo interactivo que conecta el medio televisivo con las nuevas tecnologías y las clásicas fuentes del saber: redes telemáticas, publicaciones y libros al estilo tradicional se unen para ayudar al telespectador a desarrollar y recorrer su sistema formativo en función de sus propias exigencias y demandas, realizando su propio periplo formativo educativo y cultural, de modo personalizado y consciente.

Como señala Perceval (1993: 99), este tipo de televisión «oscila entre la educación reglada, pero sin poder atenerse a su horma y la comunicación audiovisual generalista, a la que se somete formalmente, pero liberándose de sus contenidos habituales (...). Ciertamente se opone un lugar con método –la escuela– y un sitio en desorden programático –la televisión–».

Una vez establecida la conceptualización de la televisión educativa y cultural, realizadas sus clasificaciones y determinados los modelos básicos que se han ido configurando a lo largo de sus años de desarrollo, es posible determinar cuáles son las características y funciones fundamentales que ha de tener una televisión educativo-cultural.

Casado (1996: 57) señala como funciones propias de la televisión educativa:

- Colaborar con las familias en la formación de los niños/as.
- Fomentar y promover la formación de personas adultas.
- Facilitar medios y recursos audiovisuales a los centros de educación (colaborar con el profesorado).
- Contribuir permanentemente a la formación ciudadana en todos los aspectos.
- Expandir y difundir ampliamente valores educativos y culturales.
- Otras funciones serían: la formación profesional, apoyar al Sistema educativo, estimular la creatividad cultural, facilitar la inserción laboral, etc.; es decir, cuantas funciones se crean relevantes en el terreno educativo y cultural para ser desarrolladas por un medio de comunicación tan influyente y seductor como la televisión.

Universidad de Huelva 2009

Albero (1987: 16 y ss.) apunta, como aspectos distintivos de la televisión didáctica, los siguientes elementos:

- La existencia de una audiencia específica que ha de tenerse presente en cuanto a su nivel de conocimiento previo, la edad, los niveles culturales y el grado de motivación.
- La concreción del contexto de utilización de los programas, ya que en la elaboración de una televisión educativa ha de partirse –como se ha indicado más arriba– de la audiencia específica a la que va destinada.
- Los objetivos didácticos, en la medida en que ha de responder al qué, quién, cómo, cuándo y por qué se va a enseñar.
- Además, una televisión didáctica ha de responder a unas estrategias didácticas, de estímulo, repetición y recuerdo de lo aprendido. Para ello se ha de contar con una buena planificación y producción audiovisual, así como con unos óptimos materiales auxiliares.

Por su parte, Pérez Tornero señala que la televisión educativa tiene básicamente como función esencial la de «contribuir a la ampliación de la educación y a la formación de los espectadores, integrándoles en un sistema cultural dinámico». Como tareas más básicas, y dentro de las diferentes modalidades de televisión educativa, se pueden señalar, siguiendo a este profesor, las siguientes:

- Colaborar con las familias en la formación de los más jóvenes.
- Fomentar y promover la formación de adultos.
- Facilitar medios y recursos audiovisuales a los centros de educación y enseñanza.
- La formación profesional.
- Contribuir permanentemente a la formación ciudadana.
- Capacitar y promover la participación en el sistema social y político.
- Promover el entendimiento y la comunicación entre comunidades y culturas diferentes.
- Expandir y difundir ampliamente valores educativos y culturales.
- Crear circuitos de información y comunicación entre educadores y padres. Asegurar el conocimiento cuasi general de determinadas actividades.
- Servir de cauce de información estable a la mayoría de las iniciativas de formación.
- Aumentar la cobertura y la difusión general de la educación presencial.
- Amparar la educación a distancia.
- Estimular la creatividad cultural.
- Potenciar la participación en actividades y consumos culturales.

Universidad de Huelva 2009

4.2.3. La televisión educativa en España

4.2.3.1. Los primeros antecedentes

Prácticamente desde los inicios de la televisión en España se comenzaron a desarrollar espacios con un contenido educativo o un fin didáctico, dado que desde el principio se quiso ver en este nuevo medio de comunicación un canal privilegiado para la formación de las personas.

En la etapa experimental, antes del comienzo oficial de las emisiones, se emitieron ya ciertos programas con un fin educativo, como operaciones quirúrgicas, cursos, etc. Cuando se inician ya las emisiones regulares, comienzan a abundar espacios formativos, ya que la televisión de otros primeros años se entendió con un matiz formativo evidente.

Siguiendo en los siguientes párrafos las aportaciones del *Informe final del Grupo Mixto MEC-RTVE sobre Radio Televisión Educativa* (Aguilera y otros, 1982: 40 y ss.) y el *Informe marco sobre la Televisión Educativa en España* (García Matilla y otros, 1996: 65 y ss.), hemos de reseñar que las emisiones propiamente educativas surgen en 1961, con un primer programa denominado «Escuela TV», siguiendo el modelo clásico de la televisión educativa que se limitaba a impartir conocimientos de asignaturas convencionales con un nivel básico inicialmente y luego complementado con «Escuela TV II», centrado ya en la formación profesional y «Academia TV», centrado en los jóvenes. No obstante, ya en 1958 habían comenzado, como afirma Cabero (1995: 218) experiencias de emisión de cursos de idiomas, danza («Paso de danza»), orientación profesional («Cuando tengas 20 años»), puericultura («Vuestros hijos»), etc.

Estos primeros tanteos no fueron evaluados, más que por el escaso eco que tuvieron en las audiencias –en algunos muy minoritarias, como las de la educación profesional, dado, como era lógico, por el escaso parque de televisores de la época y también por la especificidad de los contenidos–, aunque no llegaron a evaluarse sus resultados educativos.

El Ministerio de Educación estuvo al margen de estas primeras iniciativas, hasta 1966 en el que, con motivo del desarrollo de programas de alfabetización funcional y educación permanente, se comenzaron a emitir series como «Imágenes para saber» e «Imágenes para descansar» (éste último durante el período estival).

Por primera vez, surge un equipo de trabajo conjunto en el que se integran docentes y periodistas pertenecientes al Ministerio de Educación y Televisión Española, publicándose ya manuales didácticos de los programas emitidos de forma mensual, de manera que los profesores pudieran utilizarlos en sus aulas.

Estas experiencias iniciales culminan con la puesta en marcha en 1968 de la «Televisión Escolar», que finalizaría en 1970. Durante estos dos cursos se concibió una programación diaria, complementaria a la desarrollada por el profesor en el aula.

Universidad de Huelva 2009

Hubo incluso programas para alumnos de Bachillerato. A comienzos de la nueva década se suprimió la programación sin evaluaciones formales de la misma, para dar paso a espacios exclusivamente de Educación de Adultos: «Primera hora» y «Conviene saber». Estos nuevos programas, al igual que los anteriores, desaparecieron sin justificaciones evidentes que sólo pudieron explicarse, como indica Aguilera y otros (1982: 43), por «los desacuerdos surgidos entre los dos organismos que patrocinaban la experiencia».

Curiosamente desde la finalización de estas experiencias y durante una década, la Televisión Educativa no tuvo ningún foro de desarrollo, como señala García Matilla y otros (1996: 66), hasta que fue retomado por el Grupo Mixto MEC/RTVE de 1982 –al que ya hemos aludido– que surgió a iniciativa del por entonces Ministro de Educación, Mayor Zaragoza, que en el prólogo del citado Informe final de la Comisión afirmaba que:

> *«La radiotelevisión educativa constituye un proyecto específico en el seno de la programación de radiotelevisión, como en el seno del Sistema educativo. Los medios deben de incidir en el conjunto del Sistema educativo tradicional, mejorando su rendimiento, permitiéndole ampliar sus objetivos y perfeccionando sus métodos con inéditas posibilidades técnicas. A su vez, pienso, los propósitos y exigencias educacionales deben proyectarse sobre la acción habitual de los medios, multiplicando su potencialidad formativa, evitando interferencias esterilizantes, facilitando su explotación como instrumentos de educación por padres y profesores.*
>
> *Todo ello implica formar al profesorado para que sea capaz de explotar las posibilidades educativas de la programación general de los medios, leer sus lenguajes y captar los supuestos axiológicos implícitos en sus mensajes. Significa, a su vez, formar a los comunicadores para hacerles sensibles a la satisfacción de las demandas que parten del Sistema Educativo y de la sociedad en general respecto a los contenidos y programas enriquecedores en conocimientos y valores».*
>
> *(Mayor Zaragoza, 1982: 18)*

Este extenso, pero interesante párrafo, recoge perfectamente el espíritu de simbiosis entre televisión y educación que el estudio de la Comisión de Expertos de 1982 quería impregnar la necesaria relación que parecía que se rescataba del olvido. Sin embargo, como recoge García Matilla, en el reciente *Informe del MEC* (1996: 67 y ss.), a pesar de este profundo estudio de 1982, no se puso en marcha ningún proyecto de televisión educativa de ámbito nacional hasta 1992, cuando tienen lugar las primeras emisiones de «La aventura del saber».

Sin embargo, aunque el Grupo Mixto de 1982 no tuvo una traducción en una programación específica, era la primera vez que se analizaba en España en profundidad el concepto de la televisión educativa, justificándose la misma desde diversos ámbitos:

- ***Razones políticas:*** la nueva forma del Estado, la participación política a través de la educación y la comunicación, la democracia cultural de la televisión educativa,

Universidad de Huelva 2009

la coordinación entre la televisión pública y el MEC en la reforma administrativa.

• ***Razones jurídicas:*** el fomento de la cultura a través de la televisión educativa como desarrollo del espíritu constitucional, la cooperación educativa del Estatuto de RTVE y el propio desarrollo de la enseñanza a distancia.

• ***Razones de orden social:*** el «reto de la escuela paralela» y la influencia progresiva de la televisión en la formación de los ciudadanos, la necesidad de una sociedad educadora y una radiotelevisión activa, innovadora, comprometida con las capas sociales necesitadas, etc.

• ***Razones técnicas:*** el desarrollo de las nuevas tecnologías, citándose por aquellas épocas el videocassette, la televisión por cable, etc.

• ***Razones de orden económico:*** rentabilidad «formativa» de una televisión educativa...

Por otro lado, el *Informe del Grupo Mixto* de 1982 (Aguilera, 1982: 43 y ss.) recogía como objetivos de la Televisión Educativa:

- Complemento de las enseñanzas regladas, impartidas en los centros docentes.
- Educación de padres y educación permanente de adultos.
- Perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.
- Tratamiento de los grandes problemas educativos.

Como líneas de acción, se establecían dentro del Proyecto:

- Apoyar, reforzar y complementar la labor de los profesores en el aula.
- Incrementar las acciones de cooperación educativa con los padres, así como de extensión cultural y educación permanente de adultos.
- Formar, actualizar y perfeccionar al profesorado para el uso de los medios.
- Informar a la sociedad en general y a los padres en particular acerca de los grandes problemas de la educación.

Como puede comprobarse en estas líneas directrices y el desarrollo posterior a través de una amplia serie de estrategias para la elaboración de programas didácticos, se completa un plan de actuación en televisión educativa de enorme profundidad que desgraciadamente no tuvo siquiera la posibilidad de dar sus primeros pasos en la práctica.

El plan se acompañaba en el documento incluso de una memoria de dotaciones audiovisuales para los centros que progresivamente permitiría a los colegios e institutos contar con medios materiales para la adecuada recepción de las emisiones. Pero, sin duda, la convulsionada época que le tocó vivir a esta propuesta de Televisión Educativa, junto a los profundos cambios políticos que los nuevos gobiernos impregnaron en el ámbito educativo, provocaron que durante una trascendental época de desarrollo de la televisión educativa en nuestro entorno cultural, España estuviera al margen de la misma, al menos desde una perspectiva estatal y con una planificación global.

Universidad de Huelva 2009

4.2.3.2. «La aventura del saber»

En 1992, fruto de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y el Ente Público de Radiotelevisión Española, y como desarrollo del programa de Televisión Educativa que se pone en marcha en el segundo canal de la cadena pública el año anterior, comienza a emitirse «La aventura del saber», espacio educativo que se ha mantenido desde entonces en antena, siendo por ello ya la experiencia de mayor tradición y estabilidad de las que han existido en la historia de la televisión en España (Pérez Tornero, 1994: 246).

Como se indica en el *Informe Marco* (García Matilla y otros, 1996: 70 y ss.), «La aventura del saber» surge con tres orientaciones básicas:

- La voluntad de Televisión Española de promover la difusión de una franja de televisión educativa que contribuya a la realización del servicio público que tiene encomendado por el ordenamiento jurídico.
- El deseo del Ministerio de hacer llegar a todo el conjunto de la sociedad la información precisa sobre los cambios que se producen en el Sistema Educativo.
- La necesidad del Sistema Educativo de reformar y modernizar sus procedimientos con la introducción de los medios audiovisuales en la enseñanza y en la educación no formal.

Los objetivos que se plantea este nuevo proyecto de Televisión Educativa se circunscribían en los siguientes campos:

- Contribuir a la educación de las personas adultas.
- Poner a disposición del alumnado, profesorado y padres materiales formativos útiles y documentos audiovisuales de apoyo, en consonancia con el nuevo espíritu de la LOGSE.
- Informar a los distintos sectores de la población sobre los aspectos más significativos de la Reforma Educativa.
- Ofrecer informaciones a la población juvenil no escolarizada sobre salidas profesionales, estudios, empleo, ocio, etc.
- Revitalizar el uso de los archivos de producción propia de TVE.
- Iniciar una línea de producción educativa propia, con la participación del Sistema Educativo.
- Promover entre los actores del Sistema Educativo actitudes favorables al uso consciente, continuo y eficaz de los medios audiovisuales, y de la televisión en particular, con la finalidad de establecer nexos de cooperación entre la televisión pública y el Sistema Educativo y enriquecer las capacidades de comprensión y de la expresión de los estudiantes en una cultura cada vez más audiovisual.

Estos ambiciosos objetivos respondían ya no a un proyecto sin posibilidad de implementación práctica como en el informe de 1982, sino a un plan que se desarrollará de una forma bastante estable en los siguientes años.

Universidad de Huelva 2009

A nivel organizativo, el equipo contó desde sus inicios con profesionales de dos foros: los del Ministerio de Educación y los de Televisión Española. Como indica Perceval (1993: 108), esta situación provocó, como era lógico, las primeras dificultades de adaptación de los equipos, ya que aunque las funciones de cada uno de los grupos estaban delimitadas –los educadores asesoraban la programación, informaban de los contenidos concretos y evaluaban los resultados; los periodistas y el equipo técnico se responsabilizaban del proceso de producción audiovisual, de los equipos, archivos, etc.– no era infrecuente problemas de imbricación y coordinación de ambos grupos que inicialmente contaban con fórmulas y esquemas de trabajo muy diferenciados.

Desde los inicios, el programa adoptó el formato de contenedor (Perceval, 1993: 107; García Matilla y otros: 1996: 71 y ss.) con espacios diversos, unidos por un guión de conexión, representado por la locutora de continuidad. Con un tratamiento educativo explícito y una producción sencilla, el programa contenedor consigue llevar el hilo conductor entre todos los espacios que se incluyen dentro del espacio.

La «parrilla» –espacio de los programas semanales–, se dividió inicialmente de una forma vertical con temáticas diarias asignadas, utilizando terminologías griegas para las diferentes áreas de conocimiento (Sevillano y Bartolomé, 1994: 134). Así «Eureka» y «Cosmos» se reservaban para los días dedicados a las Ciencias; «Logos» y «Polis» para las Humanidades; y el último día de la semana, «Ágora», era el foro para los debates y la discusión interdisciplinar. Esta estructura inicial ha modificado, conforme han ido transcurriendo los años, adaptándose a nuevas demandas y formatos. Pero, junto a esta programación vertical, se incluía un espacio diario, de manera que horizontalmente se cruzaba todos los días con los espacios temáticos, «Caleidoscopio», cuya misión era aportar el debate sobre un tema diario de actualidad.

Los próximos cursos se fueron incorporando novedades dentro de la programación, incluyéndose la emisión en directo de gran parte del programa. En el curso 1995/96 se reestructuran nuevamente los bloques de contenidos, estableciéndose la siguiente secuencia: El medio ambiente, el consumo y la salud se incluyen en el espacio de «Calidad de vida», las letras y las artes en «Humanidades», los temas sociales y de calidad de vida en «Sociedad», las tecnologías y las ciencias en «Ciencia» y, finalmente, los acontecimientos de nuestra época en «Mundo actual».

Los programas que se emitieron tuvieron desde el principio, como era lógico, distintas procedencias: los fondos de TVE, productoras especializadas en fondos documentales, intercambios con otras televisiones, producciones propias y coproducciones con instituciones colaboradoras. En este sentido, el Programa Didáctico que presentamos en este estudio, «Descubriendo la caja mágica», incorpora documentos audiovisuales del espacio «La Aventura del saber» que han sido desarrollados de forma específica para este espacio educativo.

En cuanto a las audiencias a las que se dirigía el programa, señala Perceval (1993: 108) que el público directo eran grupos sociales de edad avanzada, en paro; el público potencialmente interesado por la temática –alumnos y profesores– se encontraba en

Universidad de Huelva 2009

período lectivo, por lo que el sistema de grabación en vídeo era la única alternativa para su posible visionado.

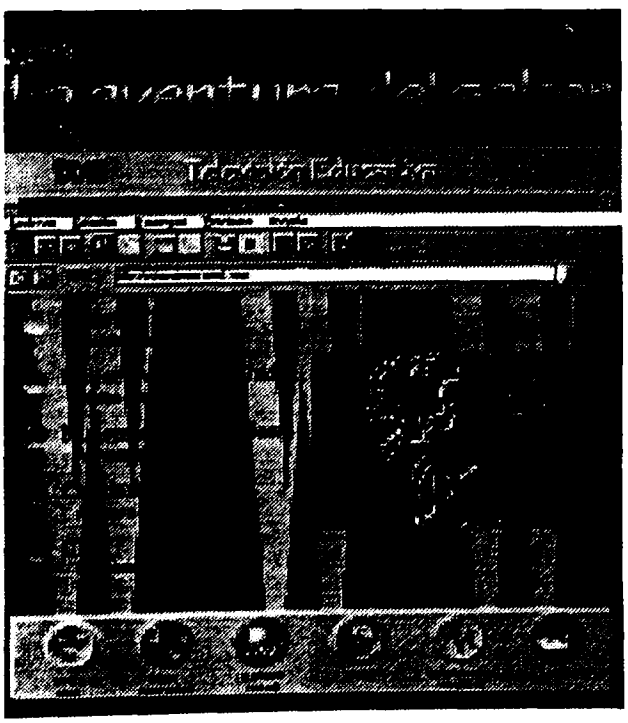
El *Informe Marco del Ministerio de Educación* (García Matilla y otros, 1996: 72) realiza un balance de la audiencia real del programa durante el curso 1994/95, basándose en los datos de audiencia de la empresa GECA para el Ministerio de Educación, estableciendo un *share* medio del 8,5% y un *rating* (porcentaje de espectadores respecto a la población) del 0,3%, que se traduce en unas cifras de casi ciento veinte mil espectadores diarios, siendo el *share* medio de la cadena en el mismo período del 10%. Los espectadores del programa, curiosamente, son mayoritariamente mujeres, mayores de cincuenta años y de clase media.

La financiación del programa, como se establecía en el convenio de ambos organismos, ha sido conjunta entre el MEC y RTVE.

El programa otorgó también, desde los inicios, un considerable peso a la evaluación de las intervenciones; para ello se creo una Comisión de Seguimiento y Control, formada por responsables de ambas instituciones. El Programa de Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información del Ministerio de Educación hace un seguimiento diario, además de estudios externos llevados a cabo por empresas de medición de audiencias (carácter cuantitativo).

Por otro lado, y desde un punto de vista cualitativo, el *Informe* recoge que se trata de un programa a medio camino entre lo cultural y lo educativo, que ha de cambiar necesariamente de horario –reclamación de todos los sectores implicados, pero que encuentra, hasta ahora, insalvables problemas en la parrilla de la programación de una emisora pública, pero comercial–.

A pesar de las deficiencias que se han detectado, como valoración global, hay que reconocer el esfuerzo que ha supuesto la puesta en marcha y sobre todo el mantenimiento de la programación educativa de «La aventura del saber», especialmente si tenemos en cuenta la fugacidad de las experiencias previas que tuvieron una corta vida de proyección en pantalla. Esta programación, a su vez, como indica el *Informe del Ministerio,* es una alternativa a la programación de las otras cadenas de ámbito estatal, «cuyo punto de mira está centrado en atraer a la audiencia con programas de entretenimiento, a menudo en perjuicio de la calidad» (1996: 74).



«La aventura del saber» ha contado con una revista con los avances de programación, durante sus primeros años, que se remitía a todos los centros educativos. Posteriormente, ha sido a través de la red Internet como se ha dado información sobre los programas de la televisión educativa de TVE.

Universidad de Huelva 2009

De todas formas, hay que valorar la escasa trascendencia que todavía el programa tiene en los contextos escolares; esa falta de *target* (público específico) se debe a muchas razones, algunas de ellas de difícil solución a corto plazo, si no se toman medidas estructurales en el ámbito de la educación y la comunicación:

- La escasa tradición de la televisión educativa en España.
- La todavía indefinición del programa educativo en cuanto a sus audiencias.
- El escaso hábito de los docentes de hacer uso de la televisión como herramienta didáctica.
- La poca cobertura informativa de la programación que, aunque ha contado con un boletín informativo propio que ha llegado a los centros, sigue siendo dificultosa para muchos profesores y especialmente para todos aquéllos que se encuentran ya fuera del área de influencia del Ministerio de Educación (hasta 1997: seis Comunidades Autónomas).

Finalmente reseñar que inicialmente dentro de la programación de «La aventura del saber», y luego de manera independiente a éste, en los últimos años se ha emitido un espacio educativo para el aprendizaje del inglés, continuación del «Follow Me», denominado «That's English», a partir de un convenio del MEC, la BBC y RTVE. El programa, que se ha consolidado en los últimos años en la parrilla televisiva, ha estado vinculado a la enseñanza reglada a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas, acompañándose de un material impreso, en audio y en audiovisual. Como balance de esta serie, hay que indicar como logros el que sea el primer curso específicamente elaborado para alumnos españoles, fruto de un convenio de colaboración que vincula la enseñanza formal a las emisiones televisivas con un carácter nacional y la implicación y el patrocinio de diferentes empresas.

4.2.3.3. Las experiencias autonómicas

En la década de los ochenta se desarrollaron ya las primeras experiencias de espacios educativo-culturales con una explícita finalidad educativa en varias cadenas autonómicas de televisión.

Desde sus inicios, estas nuevas emisoras tuvieron como uno de sus objetivos de servicio público la promoción de las costumbres y tradiciones singulares de sus respectivas nacionalidades.

Así, en algunos casos se recurrió a la emisión de programas educativos de producción ajena, como los de la «Open University» y la BBC (British Broadcasting Corporation), como en «Telemadrid», «ETB» (canal vasco) y «Canal Nou» (canal valenciano); en otros se recurrió a la programación propia, como «Aula Visual» en la «TV3» (canal catalán), el «Preescola na casa» de «TVG» (canal gallego), o los programas de la Universidad a Distancia (UNED), emitidos por Telemadrid.

«Canal Sur Televisión» emitió también en esta primera época la serie «Andalucía

Universidad de Huelva 2009

paso a paso», en colaboración con la Consejería de Educación y dirigido a la Educación de las Personas Adultas, área prioritaria dada la urgente necesidad de alfabetización en esta Comunidad. La propia UNESCO reconocería más tarde el valor educativo de este Programa de Adultos, y por ende, sus recursos y programación audiovisual.

En el ámbito de las Comunidades con lengua propia, se desarrollaron además espacios educativos tendentes a la normalización lingüística.

En la televisión pública estatal, como ya hemos comentado, no existió durante esta época una programación específicamente educativa. No obstante, sí hubo espacios de un fuerte impacto social, insertados incluso dentro de la enseñanza formal. Así, el curso de «Follow Me», para la enseñanza del inglés, avalado por la Universidad de Cambridge, tuvo un notable éxito.

Ya en la década de los noventa, las cadenas de televisión autonómicas se han ido implicando cada vez más, como señala el *Informe Marco del Ministerio de Educación y Ciencia sobre la Televisión Educativa en España* (García Matilla y otros, 1996: 83 y ss.), en el desarrollo de una programación educativa propia.

La cadena vasca «Euskal Telebista» (ETB), cuenta con dos canales de emisión, siendo una de las emisoras que mayores espacios dedica a los programas culturales, e infantiles y juveniles. Tanto en espacios que ahondan en la normalización del euskera, («Lengua viva»), como en otros específicos para los niños y jóvenes, el canal ha contado con la colaboración del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Un espacio a reseñar, dentro de este trabajo, por la importancia y originalidad que tiene, es el desarrollo de un espacio televisivo y el diseño de materiales para la iniciación a los escolares en el lenguaje de la televisión.

El canal gallego «TVG» sigue manteniendo en antena la programación de «Preescolar na casa» iniciado en la década anterior y de fuerte impacto en esta Comunidad caracterizada por la dispersión de la población en núcleos urbanos muy segmentados que dificultan la enseñanza en estos primeros niveles. Orientado el programa para padres y educadores, el espacio ha contado, dentro de las coordenadas de los espacios educativos, con un aceptable apoyo social. Además, el canal desarrolla actividades de normalización lingüística, a través del espacio «Cousas da Lingua».

En Cataluña, el «Canal 33», segundo canal de la Televisión Catalana (TVC), mantiene una amplia franja horaria educativa, que incluye desde producciones de la Open University británica, cursos de inglés, «Family Album», programas de cultura y lengua francesa, espacios para el seguimiento a distancia de los cursos de Graduado Escolar, programas específicos para la escuela en colaboración con el Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: «L' Escola a casa», en el que tiene un fuerte protagonismo el Programa de Medios Audiovisuales (PEMAV). Este espacio, destinado de una manera especial para el ámbito escolar, incluye experiencias y propuestas de actividades escolares y extraescolares para alumnos y profesores. Es significativo indicar que las escuelas reciben un avance de la programación de este espacio trimestralmente, además de archivar copias en vídeo de la programación en todos los Centros de Recursos.

Universidad de Huelva 2009

Finalmente, la Televisión de Madrid (RTVM), conocida popularmente como «Telemadrid», firmó un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación y la Consejería de la Comunidad Autónoma en 1991, a través del que se pone en marcha la programación educativa de «A saber», centrada en la educación de adultos a distancia para la obtención del Graduado Escolar. El programa se completa con material auxiliar: medios impresos, audiocasettes, además de los espacios televisivos emitidos en período lectivo. Además de «A saber» que ha permanecido durante varios años ya en pantalla, facilitando la obtención del título a adultos con pocas posibilidades de acudir al sistema formal de educación, Telemadrid ha desarrollado también otros espacios dedicados a temas transversales como la Salud, el Medio Ambiente.

4.2.3.4. La Televisión educativa en Canal Sur TV: «El club de las ideas»

Canal Sur ha dedicado más de un 20% de su programación en los últimos años a los programas informativos y divulgativos (Casado, 1993: 156; Casado, 1997: 101), la mayoría de ellos de producción propia y por tanto de propiedad de la emisora. Reportajes como «Tierra y mar», «Muy actual» y sobre todo el ya clásico «Los reporteros»; documentales como «El mundo que viene», «Parques Naturales», series de divulgación científica como «El alambique», «Fauna andaluza», «Sangre verde». Todos estos espacios tienen evidentemente un importante papel didáctico que ha sido soporte audiovisual para muchos docentes en el aula. La propia Consejería de Educación y Canal Sur han proyectado varias veces la posibilidad de elaborar un catálogo –nunca hasta ahora fructificado– y la edición en vídeo de estos materiales para facilitar su uso didáctico.

Este interés del canal autonómico por el ámbito formativo se refleja en la presencia dentro del organigrama de la emisora de figuras como la del jefe de programas educativos y culturales o la original figura –por ser pionera en España– del defensor del telespectador (Sánchez Apellániz 1997: 69; Canal Sur, 1997, 3-9), dando muestras de un interés progresivo de la RTVA (Radiotelevisión de Andalucía) por el mundo educativo-cultural.

Uno de los momentos más significativos en este proceso tiene lugar con la puesta en marcha de un espacio dedicado a la educación de adultos que asienta y normaliza la colaboración entre la emisora y la propia Consejería de Educación. Pero además, a medida que transcurren los años, esta emisora pública cada vez va teniendo una mayor preocupación por su sentido de servicio público y unas mejores coordenadas para poner en marcha una programación educativa. Casado (1996: 58 y ss.) señala que a los seis años de funcionamiento en Canal Sur se dan una serie de circunstancias que hacen inminente la aparición de espacios propiamente educativos. Apunta como aspectos más favorables, entre otros:

- La existencia de más de un 25% de la programación dedicada a informativos y divulgativos, sólo superada por la cuota de emisoras con segundas cadenas.

Universidad de Huelva 2009

- La emisión de más de 2.500 horas con 65 series de divulgativos, suceptibles de un uso educativo, siempre que se elaboren sus correspondientes guías didácticas. Además se contaba en ese momento con más de 1.000 horas de televisión con programas de indudable valor cultural y educativo, como «Litoral», «Retratos», «Clásica», etc.

- La colaboración en coproducciones de la emisora con organismos preocupados por el ámbito educativo: la BBC, diferentes Consejerías e instituciones públicas, Instituto de la Mujer, Instituto de Fomento de Andalucía, etc.

- La política de contrataciones con productoras independientes andaluzas que ha hecho posible el desarrollo de un sector audiovisual andaluz, enraizado en la problemática de la tierra.

- La presencia de Canal Sur en la Televisión Educativa Iberoamericana, con la emisión de programas divulgativos y educativos.

- Además el canal autonómico ha ido progresivamente firmando convenios de carácter institucional con diferentes Consejerías y organismos de la Administración autonómica, esencial para la coproducción de programas y el desarrollo de una programación específicamente divulgativa y formativa.

- En esta línea, se firma un Convenio en julio de 1995 con la Consejería de Cultura para desarrollar acciones en los siguientes campos:

  - Recuperación del patrimonio audiovisual andaluz.
  - Difusión de las actividades de las cuatro orquestas de Andalucía y de los Centros andaluces de Danza y Teatro.
  - Difusión de las creaciones audiovisuales innovadoras.
  - Coproducción de series culturales de calidad y fomento de la cinematografía.

- Con la Consejería de Salud han llegado a firmarse dos acuerdos; uno para la prevención de emergencias sanitarias y otro de Educación para la Salud, produciéndose algunos microespacios divulgativos.

- Con la antigua Consejería de Industria, Comercio y Turismo se trabajó en la colaboración de espacios orientados a la Educación para el Consumo y la divulgación turística.

- Con la también reagrupada Consejería de Medio Ambiente, ha existido colaboración de programas de prevención de incendios forestales y proyectos para programas divulgativos sobre temática medioambiental.

Otras líneas de colaboración que Canal Sur está abriendo son:

- Con la Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, para desarrollar acciones en Formación Ocupacional y la búsqueda activa de empleo. También para la realización de campañas antidroga y antixenofobia, así como programas para personas mayores, y de protección de la infancia.

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

Universidad de Huelva 2009

• Con otras Consejerías y Ayuntamientos de la Comunidad Autónoma para hacer llegar a la población mensajes formativos y educativos para los que el mejor medio es, sin duda, la televisión.

• Pero sin duda la colaboración de Canal Sur que más nos interesa y que es esencial reseñar aquí es el convenio firmado con la Consejería de Educación y Ciencia en 1995, en el que se recogían como compromisos del Convenio:

- La edición de un catálogo de programas del fondo de la emisora de uso educativo con sus correspondientes guías didácticas.
- La coproducción de programas que sirvan para el desarrollo curricular, implicando a las Universidades con centros audiovisuales, como el Centro de Tecnologías de la Imagen de la Universidad de Málaga.
- La organización de un congreso sobre Televisión y Educación en Valores.
- La producción de materiales para enseñar a comprender y usar la televisión (objetivo al que específicamente está destinado este estudio).
- La realización de un programa informativo y de debate sobre temas educativos que sirvan de apoyo a la Reforma y a la participación.
- La colaboración en la programación infantil de la televisión para que actúe a modo de educación compensatoria.
- La coproducción de un programa de Educación Compensatoria para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

Todas estas acciones constituyen el germen, como indicaba Casado en marzo de 1996 (1996: 62) de una «verdadera televisión educativo-cultural», pero que, para desarrollarse, necesita «la colaboración de quienes en Andalucía se están moviendo para desarrollar el uso educativo de la televisión (1997: 101). En el futuro, quizás todas estas acciones, desarrolladas mediante programas, formen un canal independiente, fórmula que creemos necesaria para el desempeño de tareas de servicio público en la televisión, ya que consideramos que la televisión pública debe moverse en este espacio que es alternativo al de la televisión comercial y no competitivo ni complementario».

«El club de las ideas» ha sido la plasmación de televisión educativa del canal autonómico.

Un primer paso para la culminación de este proceso se produce en noviembre de 1996 con la puesta en marcha del espacio educativo «El club de las ideas», con la colaboración de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en el marco del Convenio suscrito.

El programa tiene el formato revista educativa diaria, al estilo de «La aventura del saber», intentando ser un espacio que abra, como su propio nombre indica, una ventana para el Sistema Educativo en la televisión pública andaluza. Por ello (Canal Sur, 1996;

Universidad de Huelva 2009

Casado, 1997: 102-103) se plantea como objetivos:

- Ayudar a los profesores –los verdaderos agentes del cambio social– a realizar su tarea, es su norte permanente, y sus objetivos generales son:
- Promover el encuentro de la comunidad educativa andaluza en Canal Sur y fomentar la participación de todos en las tareas del Sistema Educativo.
- Enseñar a usar la televisión como medio de comunicación y como recurso educativo.
- Facilitar recursos audiovisuales para todas las áreas y especialmente difundir elementos de la cultura andaluza.

La estructura del programa, como hemos señalado, es de revista televisiva de una hora de emisión diaria en período de lunes a viernes, con presentador y entrevista en el plató y varios VTR, y un documental de archivo. Durante el primer curso de emisión se produjeron 175 espacios, siendo el Centro Regional de Producción de Canal Sur en Málaga el responsable de la producción y grabación, contando con la colaboración inicialmente del Centro de Tecnologías de la Imagen para los documentales y posteriormente con productoras provinciales.

El contenido del programa gira en torno a un tema semanal que atraviesa todos los espacios y que es contenido en los documentales. Pero además, en la planificación inicial, cada día de la semana se dedica a un nivel educativo: los lunes, a Infantil y primaria; los martes, a Secundaria; los miércoles, a Bachillerato y Formación Profesional; los jueves, a Universidad; y los viernes, a Educación de las Personas Adultas.

El público, al que el programa pretende orientarse, no es exclusivamente el escolar, sino todo aquél interesado por la educación. En este sentido, ya en el propio proyecto del Programa (Canal Sur, 1996: 2) se recogía que la audiencia sería por un lado simultánea en los hogares o en la escuela; y por otra diferida, mediante la grabación, contando que el 56% de los hogares andaluces (según los datos de la E.G.M.) tienen vídeo.

Aunque, como era previsible, «El club de las ideas» no ha conquistado audiencias mayoritarias, hasta enero de 1997, una media de treinta mil andaluces lo siguen a diario; en sus primeros cincuenta programas obtuvo una audiencia acumulada de 2.252.660 espectadores, lo que quiere decir que este número de andaluces han conectado, al menos una vez, con el programa durante un minuto seguido, lo que puede considerarse un índice aceptable del interés que tiene un programa educativo de esta naturaleza (Casado, 1997: 103). Sin embargo, los propios responsables de la cadena pública reconocen que aunque la programación educativa es importante:

> *«La responsabilidad educativa de la televisión acerca de los ciudadanos y especialmente en relación con los adolescentes y los niños, no se agota haciendo programas educativos, ni colaborando con el sistema escolar, ni siquiera censurando algunos programas, como ocurrió en el caso de 'Bola de dragón', ni controlando el horario de emisión de los programas para adultos, se trataría también de controlar de manera inteligente los elementos educativos de toda la emisión, incluida la publicidad, para*

Universidad de Huelva 2009

La evaluación de la televisión educativa

a) Análisis descriptivo: Establecimiento del punto de partida:

- Situación actual de la televisión educativa.
- Revisión histórica.
- Responsables/organización.
- Presupuestos/recursos.

b) Evaluación de los programadores:

- Objetivos de la programación.
- Audiencia a la que se dirige.
- Criterios de selección de los contenidos.
- Estructura de la programación/organización temporal.
- Aspectos técnicos/educativos.

c) Evaluación de los programas desde un punto de vista técnico:

- Tipos de programas: duración.
- Imagen/sonido/guión.
- Calidad técnica.

d) Evaluación de la programación desde una perspectiva educativa:

- *En relación a los objetivos:*
  - Contenidos: selección, organización y secuenciación, adecuación a necesidades.
  - Estructura de los programas.
  - Educación formal/informal.
- *En relación a los usuarios:*
  - Grados de complejidad.
  - Adecuación a audiencia.
  - Niveles de conocimientos previos.

e) Evaluación de la difusión: incidencia y uso de los programas:

- Tipología de los espectadores; perfiles.
- Aprovechamiento de los programas.
- Contexto de uso.
- Valoración.

f) Evaluación del uso de la TV educativa en contextos educativos: profesores:

- Adecuación a necesidades.
- Relación con el currículum de la enseñanza formal.
- Metodología de uso de la programación.
- Frecuencia de uso.
- Elaboración de materiales de trabajo.
- Opinión

g) Evaluación del uso de la TV en contextos educativos: alumnos:

- Motivación.
- Comprensión del lenguaje.
- Consecución de objetivos (aprendizaje, formación, cambios de actitudes...).
- Opinión.

h) Análisis prospectivo:

- Líneas futuras.
- Mejoras a realizar.
- Adecuación a necesidades.
- Recomendaciones.

Prendes, M.P. (1997: s/p)

Universidad de Huelva 2009

que toda la televisión, y concretamente Canal Sur, estuviera al servicio de la formación de las andaluzas y andaluces del siglo XXI».

Esta pionera experiencia de televisión educativa en Andalucía requiere de una evaluación serena que permita mejorar su integración en las aulas andaluzas. La necesidad de contar con un consejo de expertos en el que se integren profesionales de la educación, de los medios y de las propias Universidades, así como el profundizar en el desarrollo de materiales curriculares que avancen y complementen las emisiones, la edición de los espacios más explotables en el aula en vídeo y su difusión por los Centros de Recursos, la clarificación del tipo de audiencia del programa... son algunos de los aspectos que han de ir desarrollándose.

En este sentido, sería interesante elaborar estrategias evaluativas rigurosas que afiancen estas experiencias a partir de datos contrastados. Prendes (1997: s/p) propone, en la línea de la evaluación de la Televisión Educativa Iberoamericana realizada por la Universidad de Murcia, en colaboración con otras Universidades españolas, los elementos claves que ha de tener este proceso evaluativo, en el gráfico que recogemos en la página anterior.

4.2.4. La televisión educativa en el contexto iberoamericano

El panorama televisivo mundial es en la actualidad un mundo cambiante y dinámico. Los avances tecnológicos, las incorporaciones de nuevos canales en soportes tradicionales o mediante nuevas tecnologías... han provocado profundas crisis en sistemas televisivos asentados, al tiempo que rápidos crecimientos, caso espectacular fue la emisora norteamericana de noticias de la CNN a partir de la Guerra del Golfo.

En Latinoamérica se han desarrollado múltiples experiencias de televisión educativa desde hace varias décadas. El *Informe de la Comisión Mixta MEC/RTVE* (Aguilera y otros, 1982: 235-267) hacía ya un profundo análisis del panorama de la radiotelevisión educativa en Iberoamérica, señalando la importancia de ésta como instrumento en la formación permanente de adultos y como recurso socio-político de promoción popular en un Continente con graves deficiencias en la alfabetización de las capas más desfavorecidas (Bullaude, 1979: XX). En 1979 se crea la «Asociación Latinoamericana de Teleeducación» (ALTE), antecedente, sin duda, de la actual Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana. En este sentido, la participación de la UNESCO en la década de los sesenta y setenta fue fundamental para los estudios de la creación de un sistema regional de teleeducación, ya que países como Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Colombia, México, Perú, El Salvador, Uruguay y Venezuela habían desarrollado ya experiencias autónomas o insertadas en las cadenas universitarias o comerciales de televisión educativa. Ya en la actualidad, el *Informe Marco sobre la Televisión Educativa* (García Matilla y otros, 1996: 102) señala que en los últimos años han destacado, entre otros, algunos canales y programas de televisión educativa, que se han convertido en modelos de referencia en la Región.

Universidad de Huelva 2009

Por su dimensión y amplitud, la televisión educativa de México es uno de los referentes obligados, ya que desde 1966 mantiene programas estables, no sólo en las emisoras estatales, sino también en las propias Universidades, como «TV UNAM».

En Brasil, existen también experiencias sobresalientes en el ámbito de la televisión educativa. Así, en los últimos tiempos, la cadena de São Paulo, «TV Cultura», ha desarrollado programas para el público infantil. Cuenta este país también con diferentes fundaciones que desarrollan programas específicamente educativos que luego se emiten en cadenas y emisoras locales o estatales.

En Chile, la experiencia más reseñable es la «Teleduc», dependiente, como muchas cadenas de este país, de una Universidad, en concreto de la Católica.

Colombia también cuenta con otras emisoras, esencialmente locales o regionales, con programaciones educativas.

Otros países iberoamericanos han desarrollado o emiten en la actualidad programaciones educativas a través de los múltiples canales estatales, regionales o locales con los que se cuenta en la Región.

Dada la imposibilidad de analizar en este estudio en profundidad, las diferentes experiencias de televisión educativa, nos centraremos en el ámbito iberoamericano en reseñar, en primer lugar, la experiencia educativa de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana que engloba a países de ambos continentes, así como la experiencia concreta de dos emisoras iberoamericanas: la chilena «Teleduc» y el sistema mexicano de televisión educativa.

4.2.4.1. La Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI)

En 1992, se crea la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI, 1996) en el marco de la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Madrid. Queda integrada por Ministerios de Educación, Universidades y televisiones de servicio público de países de ambos continentes.

En 1993 comenzaron las emisiones en prueba y desde abril de 1994 se emiten dos horas diarias en días laborables de televisión educativa a través del Satélite Hispasat, recepcionándose la señal en todos los países de Iberoamérica y desde 1995 también en España y Portugal.

La Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana surge con la finalidad de promocionar el desarrollo de la cooperación en materia audiovisual de los países iberoamericanos, a través de la difusión, uso y evaluación de materiales educativos, la aplicación de tecnologías educativas complementarias a las comunicaciones por satélite y la puesta en marcha de una televisión educativa autónoma como canal independiente.

La Asociación cuenta con una amplia estructura organizativa, integrada por una

Universidad de Huelva 2009

Asamblea General en la que se encuentran representados todos los asociados, además de órganos directivos como el Consejo y el Comité Ejecutivo. La secretaría general y el equipo directivo tienen su sede en Madrid, siendo desde esta ciudad desde donde se planifica el proceso de producción y realización de la continuidad a través de la Agencia EFE.

El Programa de Televisión Educativa, puesto en marcha por la ATEI, pretende, entre sus objetivos (García Matilla y otros, 1996: 86; Varios, 1996: 172; ATEI, 1996) consolidar la existencia de un espacio educativo, cultural y de comunicación mediante la cooperación, explorando el uso de las nuevas tecnologías con fines educativos, rentabilizando los recursos disponibles para la formación docente, la capacitación profesional y la educación en valores. Además pretende la creación y el desarrollo de redes de comunicación e intercambio de experiencias culturales, educativas y científicas, fomentando la interconexión de amplios sectores de la comunidad iberoamericana.

La Comisión de Programación establece las franjas de programas, sus objetivos, formatos y públicos. Desde los inicios de la programación, se determinaron tres grandes secciones:

• ***Franja I: Programa «Entre todos»***, dedicado a la formación básica y al intercambio cultural. Es de recepción abierta y pretende difundir expresiones culturales de los diferentes países iberoamericanos, con el fin de facilitar su acercamiento cultural. Presenta un formato contenedor, partiendo siempre de un tema transversal que da unidad a las entrevistas, documentales, etc. Los temas básicos de esta franja son la educación para la salud, educación medioambiental, culturas iberoamericanas y entorno social. La audiencia esencial de esta franja, según los programadores, es un público adulto, con un nivel básico de educación, sin requerimientos educativos especiales.

• ***Franja II: Programa «Taller abierto»***, dedicado a la formación docente y a la capacitación profesional. El objetivo básico de esta franja es ofrecer al profesorado material didáctico audiovisual para las diversas áreas, además de emitir cursos de formación permanente y divulgar información científica, tecnológica y acontecimientos educativos de carácter general. Por tanto, las prioridades de esta franja es la formación ocupacional y el perfeccionamiento de los docentes, especialmente en la exploración de las nuevas tecnologías en la enseñanza. También con un formato contenedor, se presentan entrevistas a profesores y expertos, bibliografías, informaciones diversas, etc. Esta franja, como puede intuirse, está destinada esencialmente a profesores de educación básica, secundaria y educación de personas adultas.

• ***Franja III: Programa «Universidad»***, centrado en la formación continua y el intercambio científico de alto nivel. Esta franja suele ser cerrada o restringida a audiencias especializadas de nivel universitario. Se trata de satisfacer necesidades de formación continua a distancia, tipo máster, cursos de especialización y capacitación profesional, videoconferencias, etc. Suelen ser conferencias o clases dictadas, siendo el más alejado de la televisión convencional. Esta franja, dado su carácter de especia-

Universidad de Huelva 2009

lización, se dirige fundamentalmente a estudiantes de licenciatura y postgrado, profesores universitarios, científicos, etc.

Hay que señalar que en la actualidad la audiencia potencial de la programación de la ATEI es de cincuenta millones de telespectadores, ya que las emisiones se realizan a través del canal internacional del satélite Hispasat I, con la emisión en diferentes países de ambos continentes.

Como aspectos más significativos del programa de televisión educativa de la ATEI, hay que reseñar (García Matilla y otros, 1996: 91):

- Es el único sistema de servicio público transnacional en el área iberoamericana, lo que implica un compromiso de los Estados a través de múltiples instituciones, con una clara intencionalidad de educar e informar con criterios de interés general y comunitario, sin desdeñar el entretenimiento y la diversidad.
- Es un sistema pluralista y democrático, en el que no hay una política que imponga delimitación en lo editorial, se respetan las formas y los contenidos presentados a la Asociación, y se mantiene un equilibrio de los diferentes planteamientos temáticos y de producción.

Los principios de cooperación y solidaridad fundamentan toda la programación, que se constituye básicamente con las aportaciones de los socios y mediante coproducciones. Su estructuración en franjas con entidad propia permite diversas posibilidades de redifusión y aprovechamiento didáctico.

4.2.4.2. Algunas experiencias de televisión educativa en Iberoamérica

- *Chile: Teleduc*

A través del canal privado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde 1978 se emiten programas de extensión universitaria, enfocados tanto a la enseñanza a distancia como a la televisión educativa. El Canal 13, así denominado, alcanza prácticamente a toda la población del país y destina el 12% de su programación a emisión de programas culturales y educativos específicamente.

La enseñanza a distancia de este canal se basa en un sistema multimedia que combina el material impreso como principal medio de aprendizaje, junto a un sistema de apoyo al estudiante basado en tutorías telefónicas y presenciales, además de los programas de televisión que refuerzan conceptos y facilitan el aprendizaje.

La televisión educativa se centra en la difusión de la cultura, los valores, la ciencia, el arte, las humanidades y la tecnología. Como programas significativos en los últimos años han destacado: «Materiales educativos en la sala de clases», «Familia y centros educativos», «Con ojos de niño» (visión infantil del mundo adulto), «Identidad nacional» (sobre folklore).

Universidad de Huelva 2009

En cuanto al nivel de impacto de este canal, hay que reseñar que en la modalidad de educación a distancia ha cubierto las necesidades de formación de 25.000 estudiantes de todo el territorio nacional y en la modalidad educativa, ha significado una oportunidad de formación de más de 250.000 adultos. Además cerca de un millón de personas siguen la franja de televisión educativa que se emite los fines de semana.

Teleduc emite por el sistema tradicional de hondas hertzianas, además del cable y de la señal internacional.

• *México: el sistema de televisión educativa*

Como se indica en el *Informe Marco sobre la Televisión Educativa* (García Matilla y otros, 1996: 130-135), el complejo sistema de la televisión educativa mexicana hay que entenderlo dentro del entramado de un país que cuenta con 575 canales privados de televisión, 29 concesiones estatales de televisión, dos de ámbito nacional, seis por vía satélite, un sistema vía satélite con quince canales y 124 sistemas de televisión por cable, todo ello un vasto país con 78 millones de telespectadores.

Prácticamente desde los inicios de la televisión, en México se han ido desarrollando experiencias educativas casi de forma ininterrumpida. En 1959, la Universidad Autónoma (UNAM) comenzaba sus emisiones a través de dos canales privados, aunque ha sido el Estado el principal impulsor del desarrollo y la continuidad de la televisión educativa, a través de la producción de programas y el desarrollo de la legislación. Así, todos los canales de radio y televisión están obligados por ley a difundir temas educativos y culturales, al menos en 30 minutos de su programación diaria. El Estado cuenta además con un organismo público, la Secretaría de Educación Pública, que produce y transmite doce horas diarias de televisión en diferentes satélites, aparte de apoyar la producción y transmisión de más de 2.000 horas distribuidas en 6.000 programas, que se emiten en distintos canales. Cuenta con una amplia videoteca con miles de programas de todo tipo, al servicio de la educación.

La televisión universitaria mexicana está teniendo en los últimos años un fuerte empuje, dada la obligación legal de todos los canales de emitir en una parte de su parrilla espacios educativos. Las emisoras locales buscan para ello la alianza de las Universidades para la producción de estos espacios. El ejemplo más consolidado de estos canales es, sin duda, el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que, aunque sin canal propio, comenzó sus emisiones en los años cincuenta. Su alianza en los últimos decenios con Televisa le ha permitido el desarrollo de una amplia infraestructura técnica y tecnológica, con recursos propios para la producción de programas televisivos y la emisión vía satélite.

Por otro lado, se ha ido desarrollando en México en los últimos años, una experiencia singular de televisión cultural, cuyo máximo exponente es el «XEIPN Canal 11», con programas de servicio público y orientación exclusivamente cultural. Posteriormente, han surgido otras experiencias en este sentido, como el Canal 22 del Con-

Universidad de Huelva 2009

sejo Nacional para la Cultura y las Artes. Pero además, la propia ley exige a las emisoras de televisión por cable emitir de dos a cuatro horas de programación cultural y educativa, lo que dinamiza la demanda de este tipo de espacios.

Finalmente, señalar la experiencia de «Telesecundaria» que se presenta como un sistema de teleeducación abierto de nivel medio, dirigida fundamentalmente a comunidades rurales o urbanas marginales. Se emiten seis horas diarias de programación en módulos televisivos de 17 minutos que se completan con la asesoría, mediación y explicación del profesor. Indicar que, a pesar del amplio y enriquecedor panorama de la televisión educativa en México, este país cuenta aún con un alto índice de analfabetismo, por lo que las acciones de televisiones se consideran básicas. En este sentido, se ha desarrollado el proyecto «Edusat», sistema nacional de teledifusión digital vía satélite, centrada en la televisión educativa, que permitirá que la programación educativa pueda llegar de forma directa a todos los rincones del país, aprovechándose de todas las ventajas de la tecnología digital.

4.2.5. La televisión educativa en otros ámbitos internacionales

Como indicábamos en el capítulo anterior, el panorama internacional en el ámbito televisivo está sufriendo profundos y constantes cambios que dificultan en grado sumo un análisis estable del mismo.

Las nuevas tecnologías digitales, la aparición del cable, los progresos informáticos aplicados a las telecomunicaciones y los nuevos sistemas de producción están replanteando, junto a la crisis económica, los cambios políticos del Este y la desaparición de los tradicionales modelos de televisión (el monopolio televisivo europeo), la clásica configuración audiovisual.

Las experiencias de canales de televisión educativa han sufrido también, según el *Informe Marco sobre la Televisión Educativa* del Ministerio de Educación y Ciencia (García Matilla y otros, 1996: 101 y ss.), unos permanentes vaivenes en las emisoras de televisión. Sin embargo, un análisis minucioso de las últimas décadas arroja un balance muy positivo sobre el desarrollo de la televisión educativa en los diferentes países europeos.

En Francia ya en 1951, después de una primera experiencia de *teleclubes,* se comenzó la introducción de la televisión en las escuelas (De Korte, 1969: 88-96; Aguilera, 1982: 184-201), pero la experiencia más reciente se ha puesto en marcha en 1994 con la emisora «La Cinquième», una interesante apuesta –como veremos– de televisión educativa y cultural.

Gran Bretaña mantiene su fuerte tradición de servicio público a través de la cadena pública BBC y desde 1993 ha incorporado un nuevo canal, «Channel 4 TV» con una amplia franja de programación educativa. Además en Inglaterra, hay que reseñar la experiencia de la «Open University», ya que desde la década de los sesenta ha

Universidad de Huelva 2009

mantenido una continuidad en la emisión de programas de radio, vídeo y televisión dirigidos a la enseñanza.

En Suecia, la sociedad de televisión educativa forma parte del servicio público de difusión, realizando programas educativos para todos los niveles del Sistema Educativo.

En Alemania la situación es más compleja, dado que los segundos canales que nacieron con vocación cultural, han ido progresivamente haciéndose más generalistas, pero con notables diferencias entre los Estados.

Las experiencias de televisión educativa en Italia se remontan a 1958 con la emisión de «Telescuola», que al estilo de la programación educativa de aquella época se limitaba a la impartición de videolecciones (De Korte, 1969: 97 y ss.). La RAI crea con posterioridad un departamento de «Scuola Educazione» que va a incorporar múltiples programas en la parrilla de programación (Aguilera, 1982: 212 y ss.).

En otras regiones del mundo, existen notables diferencias de implantación, expansión y desarrollo.

Japón es el país donde la televisión educativa ha alcanzado un mayor grado de desarrollo. Su canal NHK es un modelo de referencia a nivel mundial por la calidad de su programación educativa y por la cantidad de horas de emisión semanal, más de 127.

Estados Unidos es, sin duda, el «gran gigante de la televisión», con una notable red de producción y de emisoras de difusión. Miles de canales se reparten por una extensa geografía, donde desde sus inicios la televisión se entendió como una empresa privada. De Korte (1969) hace un profundo estudio de la televisión educativa en este país y su uso en la escuela y en la universidad (1969: 75: 88), narrando experiencias pioneras como la de 1957 de Hagerstown de TV-CC en la que se unieron dieciséis escuelas a través de circuito cerrado y que fue el comienzo del «boom» de las telelecciones. Ya en la actualidad, destaca según el panorama internacional que elabora el *Informe Marco de la Televisión Educativa en España* (García Matilla y otros, 1996: 102), el «Public Boradcasting Service», fundación privada sin ánimo lucrativo, que produce programas educativos que se emiten en varios cientos de canales. En cuanto a emisoras, la más destacable es la «Discovery Channel», que emite múltiples programas para la educación no universitaria, difundiendo además documentales para su uso didáctico. En el terreno de las productoras, es la «Children's Television Workshop» la productora sin ánimo de lucro que destaca por su tradición y reconocidas investigaciones sobre la televisión para niños.

Canadá es también uno de los países pioneros y de mayor prestigio internacional en el ámbito de la televisión educativa. «TV Ontario» es una prueba significativa de ello.

El panorama de la televisión en el mundo es muy variado y complejo. La NHK japonesa, con motivo de los premios internacionales sobre televisión educativa que periódicamente convoca, realizó un estudio mundial sobre el panorama actual, con-

Universidad de Huelva 2009

tando con el apoyo de setenta organizaciones de cuarenta países (García Matilla y otros, 1996: 103). Las respuestas más significativas de esa encuesta se centraron en las temáticas más desarrolladas (programas de adultos, de educación secundaria, de educación primaria en casa y primaria en la escuela), así como las dificultades para encontrar recursos económicos, la insuficiencia de personal, la escasez de horas de emisión, la escasa preparación de los profesores para hacer uso del material audiovisual. Finalmente, otro aspecto destacado de este informe japonés es la necesidad de desarrollar la cooperación internacional.

4.2.5.1. La televisión educativa en el mundo francófono

Vamos a reseñar brevemente las dos experiencias más significativas en el mundo francófono: la «TV Ontario» de Canadá, modelo de referencia para muchas emisoras de televisión educativa del mundo y la reciente emisora francesa «La Cinquième», que han servido de referencia en España para la planificación de la televisión educativa.

- *TV Ontario*

Creada en 1979, esta cadena pública de televisión se financia con los fondos del gobierno regional de Ontario y el apoyo del federal. No emite publicidad y cuenta con dos canales, uno en inglés y otro en francés, que difunden más de 115 horas a la semana de programas dirigidos tanto a padres como a niños, con una cobertura del 97% de la región. Es la más importante de las televisiones educativas de Canadá y la primera televisión pública, provincial y bilingüe.

Los objetivos que se marca la propia cadena son específicamente formativos y educativos, ya que pretende responder a las necesidades de aprendizaje de la población, informando, estimulando sus conocimientos y desarrollando su educación. El 70% de su programación está especialmente dedicada a los niños o a la educación a distancia para adultos, centrando también sus programas educativos en la hora del *prime time*, como alternativa a las televisiones comerciales.

Uno de los aspectos más significativos de esta cadena es el importante papel que cumplen los profesores y educadores en la misma, en el desarrollo de la programación, en los niveles de audiencia y en la determinación de los objetivos de los programas, siendo siempre responsables los educadores de la supervisión de los programas para garantizar los objetivos educativos.

Los programas de la cadena trabajan franjas como la educación preescolar, programas de enseñanza más genéricos como recursos educativos, programas para profesores, créditos para cursos de universidades, enseñanza cualificada/educación a distancia, estudios en casa, etc. Sus programas han destacado por su calidad y nivel

Universidad de Huelva 2009

de innovación, publicando guías para el profesorado. La utilización de éstos en los colegios ha ido progresivamente aumentando, especialmente a través de ediciones en vídeo, por su flexibilidad y acompañamiento de material de apoyo.

La «TV Ontario», en definitiva, es una emisora propiamente educativa, ya que emite el 43% de su programación dirigida a los niños y el resto de programas culturales y formativos, alternativa a las emisoras comerciales. Sus emisiones se centran en su función educativa y no en la cantidad de audiencia, publicidad y rentabilidad. Esta emisora cuenta además con el respaldo de la Federación de Profesores de Ontario que promueve el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y de la ATEC (Asociación para la Televisión Educativa en Canadá), además del Ministerio de Educación.

- *La Cinquième*

Esta cadena privada de televisión, con participación pública, inicia sus programaciones en 1994 con 84 horas de emisión, compartiendo sus emisiones con la cadena «Arte». Entre sus principales objetivos, teniendo como referencia el modelo canadiense de «TV Ontario», este canal educativo se plantea el informar y educar, centrándose para ello en la orientación profesional, la vida social y cívica, el trabajo y empleo, etc., dedicando también una gran parte de sus espacios a los programas para los más pequeños: niños y jóvenes.

En su programación destaca sobre todo el dinamismo de sus espacios que suelen ser de corta duración (13 minutos y muy pocos de 25 y 52), emitiéndose aproximadamente unos 50 al día, incluyéndose temáticas de educación general, juegos interactivos, documentales, magazines (el más mayoritario).

Los temas abarcan todos los campos del saber, incluyéndose todos los días espacios de dos horas y media dedicados a los escolares de los diferentes niveles de enseñanza. Es una cadena dirigida, no obstante, a todos los públicos, y no sólo niños, ya que no se pretende hacer una programación exclusivamente escolar, sino más bien cultural, abierta a toda la audiencia, con un matiz de divulgación científica y cultural.

Esta cadena ha tenido un fuerte impacto entre los jóvenes, ya que aporta un nuevo modelo de comunicación, con programas muy dinámicos y cortos y una estética innovadora. Tanto chicos como docentes valoran positivamente sus emisiones.

4.2.5.2. La televisión educativa en el mundo anglosajón

En el mundo anglosajón, destacan especialmente los modelos de televisión educativa de ingleses y norteamericanos. En el continente europeo, sigue siendo la BBC el canal de referencia por los estándares de calidad que durante varios decenios ha establecido. También se ha ido incorporando poco a poco como un canal modélico «Channel 4 TV» que, dentro de su carácter privado, se ha organizado como un servi-

Universidad de Huelva 2009

cio público de televisión educativa. En el continente americano, el sistema de televisión es un mundo tan complejo como inabarcable. Destacan, de todas formas, ciertas instituciones y productoras, que hacen que el «gigante audiovisual» no haya estado al margen de este movimiento internacional por la televisión educativa.

- *La BBC*

La «British Broadcasting Corporation», fundada en 1936, es la televisión pública del Reino Unido desde sus inicios. Tomada como modelo de servicio público en la mayor parte de los países por la ausencia de publicidad y por el carácter formativo y de calidad de su programación, entre los objetivos de la cadena, se ha establecido desde siempre como prioritaria la atención al plan nacional de educación y a las necesidades de aprendizaje de los distintos destinatarios; por ello este canal presta una notable atención a los contenidos educativos, emitiendo más de 3.000 horas anuales entre la radio y la televisión.

La emisora cuenta con un departamento de educación en el que trabajan varios cientos de personas, en departamentos tan interesantes como: «BBC Education», que agrupa a la radio educativa, la televisión para adultos, la «BBC School Television» (televisión escolar), la «BBC Continuing and Training» (programas culturales y formativos), el centro de producción de la «Open University». La emisora cuenta además con los «Education Officers», responsables de las relaciones con el mundo educativo, para vincular las producciones de la cadena a las necesidades educativas de las escuelas. La sección escolar de la BBC emite programas educativos durante cinco horas diarias, destinados tanto a niños y jóvenes, como a adultos, tanto por el primer canal como por el segundo: ciencias, acción social, idiomas, alfabetización, conocimiento del mundo, etc. son algunos de los temas que se incluyen. Todos los programas educativos van acompañados de guías didácticas que se comercializan a través del servicio de publicaciones. La BBC tiene una considerable audiencia entre la población escolar, ya que prácticamente la totalidad de las escuelas de Primaria y Secundaria (más del 95%) utilizan la «BBC School».

La relación de la cadena con los telespectadores es muy fluida y los educadores que trabajan en la casa realizan pruebas piloto en los centros para ver cómo funcionan los nuevos programas que se van a emitir. Además existen evaluaciones externas de organismos de reconocido prestigio para valorar el plan de producciones y sus niveles de ajuste al plan nacional de educación.

- *Channel 4 TV*

Cadena privada de televisión, creada en 1982, que recoge en sus estatutos su carácter de servicio público orientado al campo educativo y cultural. Desde 1990, el

Universidad de Huelva 2009

Gobierno le transfiere las competencias en el ámbito de la televisión educativa, lo que le permite la difusión de unas 330 horas anuales de programas escolares.

La búsqueda de la síntesis entre la televisión educativa y formativa, con una programación entretenida, es el principal objetivo de esta cadena que se plantea también como objetivo prioritario la formación de los telespectadores en el uso crítico de la televisión –eje central del estudio que estamos realizando–. Para ello en su programación no sólo ofrece educación formal, sino también programas de educación no formal, con temas de actualidad y divulgativos.

Posee este canal un departamento de programas educativos, subdividido en adultos y escolar, contando en ambos con asesores vinculados al profesorado.

La programación escolar de la cadena se emite en la franja horaria matinal, aunque en muchos casos se reemiten en horas de madrugada. Hay una separación entre los programas de educación primaria y secundaria, incluso con distinción de horarios, siendo la programación formal la mayoritaria, siguiéndose al 80% el plan nacional de educación. El resto de la programación recoge temas más amplios e incluso películas elaboradas por los propios escolares que la cadena emite dentro de su programación.

Los principales destinatarios de la cadena son los alumnos del sistema escolar de Primaria y Secundaria y sus profesores, aunque también en los últimos años los adultos han ido interesándose por este tipo de programación. En las escuelas, cuentan con una audiencia del 60%. La cadena no recibe fondos públicos y se autofinancia con la publicidad y el apoyo de ciertos organismos públicos para el patrocinio de programas.

4.2.5.3. La televisión educativa en Estados Unidos

Junto a los cientos de canales privados, el sistema público de televisión de Estados Unidos cuenta con cerca de 350 emisoras con bastante autonomía de funcionamiento. Las fundaciones y corporaciones privadas juegan un papel fundamental en el desarrollo de la televisión educativa norteamericana. Así, por ejemplo, destacan la «Corporation for Public Broadcasting», organización privada sin ánimo lucrativo creada por el Congreso de los Estados Unidos en 1967 y que distribuye entre las cadenas los fondos del Gobierno Federal para las producciones de programas innovadores.

Destaca, por otro lado, el «Public Broadcasting Service», asociación privada formada por profesionales de la televisión pública que distribuye programas de calidad entre los canales independientes de la televisión pública. Dentro de la PBS destaca el «National Program Service», dedicado a los programas infantiles de calidad, además de culturales y educativos, sirviéndose también de materiales de apoyo. Tiene cobertura por el sistema de ondas hertzianas, llegando de forma gratuita a casi todos los hogares. El principal objetivo del PBS es ofrecer una programación educativa de cali-

Universidad de Huelva 2009

dad, al margen de las programaciones comerciales. Además esta corporación trabaja para el desarrollo de las nuevas tecnologías en la televisión, siendo los pioneros en el desarrollo del sistema de distribución por satélite de la televisión norteamericana. Actualmente trabaja en servicios interactivos, televisión de alta definición, satélites educativos, información cultural a través del cable, etc.

Entre sus programas, destacan los dedicados a la educación de adultos, en la que participan múltiples universidades del país y casi la totalidad de las emisoras públicas.

- ***Children's Television Workshop (CTW)***

Junto a las corporaciones y fundaciones citadas, destaca en Estados Unidos la mayor productora de programación educativa que desde 1967 ha desarrollado múltiples programas para la educación preescolar, primaria y secundaria, así como materiales didácticos para padres y profesores. Esta asociación privada ha pretendido siempre combinar la educación con el entretenimiento, investigando las aportaciones que el lenguaje audiovisual de la televisión aporta a la educación.

El máximo ejemplo que se cita cuando se habla de esta corporación es «Sesame Street» («Barrio Sésamo», en su traducción española) que ha sido durante 25 años el modelo de referencia mundial de programa educativo de televisión. La investigación ha sido para ello el eje clave de esta asociación que ha agrupado en su seno a expertos en producción audiovisual y contenidos televisivos, además de pedagogos y psicólogos, así como el asesoramiento de profesores y educadores de todos los niveles educativos.

«Sesame Street» se ha transportado, con sus correspondientes adaptaciones, a las televisiones de todo el mundo, ya que combina una fórmula educativa (desarrollando el lenguaje, el cálculo, la psicomotricidad), junto a la función lúdica y de entretenimiento, básicos al nivel de preescolar al que esencialmente se dirige.

La corporación también desarrolla otros programas dedicados a las ciencias y las tecnologías para niños, dibujos animados, matemáticas para niños, etc. Aunque han producido espacios también de tipo familiar, sus programas se dirigen especialmente a públicos de los dos a los doce años. La CTW ha contribuido a la formación de más de 120 millones de niños en más de 130 países.

La productora ha analizado también el uso exitoso de sus programas en las familias y en las escuelas. En general, los informes, incluso los externos –y a pesar de las críticas de algunos sectores que reseñamos en otra sección de este trabajo– concluyen que este tipo de programas son instrumentos efectivos para la enseñanza, ya que los niños que siguen con asiduidad sus emisiones alcanzan más rápidamente los objetivos del aprendizaje.

Universidad de Huelva 2009

4.2.5.4. La televisión educativa japonesa

Desde 1953, Japón cuenta con una corporación pública, independiente del Gobierno, pero con filosofía de servicio público que destina uno de sus cuatro canales exclusivamente al campo educativo (la «Educational TV Programs») y más de dos tercios de otro vía satélite a cultura y educación (García Matilla y otros, 1996: 104-110; Aguilera, 1980: 200-204).

En su programación destacan los espacios de educación formal (dirigidos a todos los niveles del Sistema educativo) hasta los de carácter informal. Emite más de 120 horas semanales dentro de su televisión educativa, con el objetivo de combinar el entretenimiento y la formación, la información y la orientación a los padres. En su estructura, destaca el departamento de programas familiares, el departamento de emisiones escolares y el de educación continua, abarcando así los tres principales campos de la televisión educativa.

La programación de la ETV se divide, como en otras cadenas que hemos analizado, en función de los niveles educativos. Así nos encontramos franjas horarias diferenciadas para preescolar, primaria y secundaria. En el primer nivel se diferencian los espacios pensados especialmente para los niños que aún están en casa, de aquéllos que ya asisten a centros maternales o infantiles. Iniciación a la lengua, guiñol, ejercicios de prelectura, medio ambiente... son algunas de las temáticas.

La franja de Educación Primaria es la prioritaria de este canal, dedicándosele casi el 50% de los espacios. Los temas escolares y extraescolares son analizados en espacios que combinan lo académico con el juego y los temas transversales. Los espacios para la Educación Secundaria introducen documentales, entrevistas, ciencias; así como otros programas que, sin estar especialmente dedicados a esta etapa, obtienen en estos niveles una óptima audiencia: idiomas, informativos, culturales, etc.

Dada la gran variedad de programas, las emisiones son vistas no sólo por los niños, sino también por adultos, aunque son aquéllos, y concretamente los de siete a doce años, los principales seguidores de la cadena (61%), seguidos muy de cerca de mujeres en la treintena (53%), posiblemente madres de los niños que visionan conjuntamente con ellos la programación.

4.3. Posibilidades didácticas de la televisión educativa

El breve análisis del panorama internacional que en la actualidad existe sobre la televisión educativa nos permite concluir la tendencia predominante en todos los países hacia un modelo de televisión educativa caracterizado por su carácter cultural y formativo, complementaria de la programación escolar formal, pero no sujeta de forma estricta al currículum oficial y abierta a otros sectores sociales que demandan

Universidad de Huelva 2009

formación no ya escolar, sino de preparación para el mundo del trabajo, dentro de la denominada «formación permanente».

Este tipo de televisión se ha ido desarrollando tanto dentro de las cadenas generalistas –normalmente aquéllas con un claro sentido de servicio público, que no necesariamente coincide con su carácter de propiedad pública– que han dedicado parte de sus programaciones a estos espacios educativos, como en la progresiva creación de canales específicos, como los que hemos analizado, que ha ido en aumento en la medida que se han ido generalizando los canales temáticos y la posibilidad de aumentar la oferta televisiva a través de nuevos sistemas de transmisión, como el cable, los satélites e incluso el aumento de los canales por ondas hertzianas tradicionales.

Esta televisión, que Pérez Tornero (1994b: 163 y ss.) denominaba «educativo-cultural», sigue conviviendo con la llamada televisión escolar o instructiva, vinculada al currículo oficial por su carácter reglado y formal.

El Grupo Mixto MEC/RTVE (Aguilera y otros, 1982: 87-92) establecía ya esa doble diferenciación a la hora de determinar las prioridades de un posible plan de acción para el desarrollo de la televisión educativa en España. Así, como grandes temas educativos, la televisión tendría como finalidad el concienciar al gran público de los temas educativos, informar sobre la evolución científico-tecnológica, desarrollar el nivel cultural de la población... Y finalmente, incluía un objetivo que desde la óptica de nuestro estudio tiene una especial relevancia, dado que indicaba que una de las metas que la televisión debería marcarse a nivel general era el «sensibilizar para una mentalización de la utilización adecuada y coherente de los medios en orden a la autoformación», esto es, que la televisión sirviera como adecuado sistema para el conocimiento del propio medio, reto que se plantea este trabajo como una de sus metas prioritarias.

Pero junto a estas aspiraciones generales, ya el Grupo Mixto establecía otras finalidades a las que debía aspirar una óptima televisión educativa, centrada especialmente, como era lógico en esta época, en el sistema escolar de la enseñanza. Así la Educación Preescolar, la Educación de Adultos... y de una manera especial se centra en un aspecto que nosotros, desde este trabajo, consideramos esencial: la formación del profesorado, entendiéndolo en el doble sentido de «asistencia al profesor en el aula»: ofreciéndole documentos, complementándole conocimientos de las distintas áreas, favoreciendo la interconexión y globalización de las disciplinas, supliendo al profesor para audiencias especiales...; y por otro lado, en el sentido de «formación, y actualización y perfeccionamiento del profesorado», ya que, desde la óptica de estos primeros años ochenta, se consideraba que el profesorado ha de replantearse su forma de enseñanza a partir de los medios de comunicación, que han generado una nueva dinámica de aula. Por ello, la nueva televisión educativa ha de plantearse necesariamente como objetivo prioritario la concienciación sobre la trascendencia de los medios en su función educadora.

Pero además, la televisión educativa ha de capacitar al profesorado para una mejor explotación de los medios. Este objetivo enlaza nuevamente con el tema central

Universidad de Huelva 2009

de esta tesis, demonstrándose nuevamente que el trabajo de la Comisión Mixta de los años ochenta, coordinado por Aguilera Gamoneda y otros (1982) presenta aún una vigorosa actualidad. Así, se indica que «el hecho medial no puede considerarse como una mera ampliación de los recursos didácticos a disposición del profesorado en las tareas convencionales (...), ya que los mensajes de los medios engloban factores cognitivos, abstractos, auditivos, icónicos, simbólicos, actitudinales y conductuales» (1982: 62). Por ello, la capacitación del profesorado, dentro de una televisión educativa ideal, ha de superar miras estrechas y entender que son válidos a nivel de aula, «no sólo los programas de los medios realizados y emitidos con fines explícitamente educativos, sino también los no específicos y generales» (1982: 63).

Por ello, y en línea con lo que defendemos en este trabajo, el grupo Mixto de RTVE/MEC de la década de los ochenta ya defendía la «potencialidad de la programación convencional», porque ésta va a ser la que alimentará «la curiosidad, el ocio o el tedio de la población» (Aguilera y otros, 1982: 63 y ss.).

En este sentido, como líneas óptimas de una televisión educativa que tienda a la capacitación del profesorado, se defienden a un nivel básico y general los siguientes puntos:

- La formación específica para la adecuada interpretación de los lenguajes tecnológicos (al menos, por hoy, los audiovisuales) y para la explicitación y crítica de los códigos ideológicos y axiológicos subyacentes a los diversos mensajes y modelos de conducta que los medios ofrecen.
- La profundización en el factor de interdisciplinariedad e interculturalidad, característico de la programación convencional de los medios y de su utilización didáctica.
- El adiestramiento para la participación activa del profesor en la programación, que supere la mera capacidad pasiva de lectura e interpretación.
- El ejercicio, al nivel posible, de la actividad investigadora de carácter pedagógico y didáctico, acerca de las relaciones entre medios y educación, tanto dentro como fuera del aula.
- .../... (1982: 64).

Al mismo tiempo, el perfeccionamiento para el uso y comprensión de los medios incluiría en sus mensajes:

- No sólo un aprendizaje de destrezas para una correcta utilización y manejo de los medios, sino ante todo, una mentalización sobre sus posibilidades y riesgos en el amplio marco de la comunicación interpersonal y social.
- El despertar de una imaginación participativa en la elaboración de los modelos de estrategias de aprendizaje, basados en su utilización.
- Una específica formación para la interpretación adecuada de sus lenguajes y para la lectura crítica de sus códigos ideológicos y axiológicos que subyacen en sus mensajes y representan una concepción del mundo.
- Una capacidad para la explotación de mensajes interdisciplinares e interculturales.

Universidad de Huelva 2009

- Un adiestramiento para la participación activa, no sólo en tareas de explotación, sino también de programación y producción.
- La relación existente entre los medios y la educación.
- Un entrenamiento en las técnicas de trabajo en equipos mixtos de educadores y comunicadores.
- Capacidad para diseñar modelos de explotación educativa, aplicables al análisis y aprovechamiento de la programación no específica de la televisión (1982: 120-121).

Como podrá observarse de estas directrices, la preocupación del Grupo Mixto de formación del profesorado en el lenguaje audiovisual de la televisión, como función específica de la propia televisión educativa, era ya una realidad en la década de los setenta como aspiración lógica de una programación formativa, que enseñara y también permitiera aprender a ver la televisión.

El reciente *Informe Marco del Ministerio de Educación* (García Matilla y otros, 1996: 147 y ss.) establece también un cuadro de prioridades que se ha de marcar la televisión educativa a nivel general:

- Apoyo al Sistema educativo en general, y a la labor docente del profesorado de los diversos niveles educativos en particular, con especial hincapié en el desarrollo de una metodología didáctica innovadora.
- Mejora de la calidad de vida de la población en general.
- Desarrollo de estrategias comunicativas que modifiquen hábitos de riesgo entre la juventud.
- Atención a las necesidades de desarrollo educativo y cultural de los sectores de población más necesitados.
- Orientación académica y laboral.
- Promoción y divulgación de manifestaciones artísticas, expresivas y comunicativas que constituyen nuestro acervo cultural.
- Fomento de programas que promuevan un mayor conocimiento e interacción entre el mundo de la educación y la sociedad.
- Desarrollo de procesos de formación en el lenguaje, las técnicas y las formas 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 los multimedia.
- Promoción y fomento en la sociedad de los valores presentes en la Reforma del Sistema Educativo.
- Consolidación de un modelo de educación permanente (1996: 147-148).

Al mismo tiempo, en el *Informe* se establecen las líneas generales que debe desarrollar la televisión educativa en sus diferentes ámbitos, tanto la educación formal reglada, no reglada y la educación no formal.

En cuanto a los programas de actuación de una televisión educativa que gire en

Universidad de Huelva 2009

torno a las prioridades que se han marcado más arriba, es evidente que ha de atender de una manera especial al Sistema Educativo formal. Si bien, este marco se encuadra más bien dentro de una visión de televisión educativo-cultural –como hemos conceptualizado en páginas anteriores– la atención a las diferentes etapas educativas es una necesidad básica. Así, en el marco del nuevo Sistema Educativo español, la televisión educativa ha de centrar sus espacios desde la Educación Infantil hasta la Educación de Adultos.

En Educación Infantil, es básico que la televisión sirva de acompañamiento, guía y estímulo para el desarrollo de las primeras experiencias educativas del niño. Si desde las primeras edades, los preescolares visionan altas dosis de consumo televisivo, a través inicialmente de las imágenes, es fundamental que éstas sirvan para su desarrollo social, cognitivo, lingüístico y motor, de una forma planificada y conforme a unos objetivos marcados.

El Informe Marco del Ministerio sobre la televisión educativa analiza en profundidad la situación nacional e internacional y ofrece prospectivas para su integración en el diseño y desarrollo curricular.

En Educación Primaria, la televisión educativa tiene también un papel esencial que marcar en esta prolongada etapa de iniciación a la cultura. Éste es el período que las estadísticas marcan como de mayor consumo en el período de crecimiento; por ello, una televisión educativa ha de contrarrestar los efectos negativos de la cantidad y de la calidad de muchos de los programas de la televisión comercial que los chicos visionan.

La Educación Secundaria es, desde nuestra óptica, un período clave en el nuevo Sistema Educativo. Es ésta la etapa más novedosa y original de la LOGSE (modelo comprensivo) y el éxito o fracaso de este ciclo determinará en gran medida el futuro de esta estructura escolar. Los alumnos y alumnas también en este período de su vida viven un singular momento: el paso de la niñez a la adolescencia, con todos los descubrimientos que conlleva la vida adulta. Todo ello hace que la televisión educativa pueda cumplir una función principal en las distintas áreas del currículum, pero además puede y debe también atender otras temáticas más globalizadas que atienden a los valores de la ciudadanía, el respeto de las creencias, el diálogo, la tolerancia, etc. En este crucial período de formación de la personalidad, las disciplinas básicas han de estar complementadas con conocimientos más transversales que atiendan otras dimensiones esenciales en la formación de las personas. Pero además, y aquí se enlaza perfectamente a la televisión educativa con nuestro trabajo, los chicos y chicas de estas edades han alcanzado ya la madurez suficiente para saber juzgar

Universidad de Huelva 2009

y valorar, criticar y ensalzar, descubrir los valores ocultos... Es por ello el momento de iniciarlos en el conocimiento del lenguaje de la televisión, enseñarles a ver este medio de comunicación con sus códigos y discursos propios. La televisión educativa, tiene, en este sentido, un crucial papel en la educación para la adquisición de la «competencia televisiva», concepto que desarrollaremos ampliamente en otra sección de este trabajo.

Durante el Bachillerato, período ya post-obligatorio, la televisión debe seguir profundizando en las distintas disciplinas y en los ejes transversales en la línea ya iniciada en la Secundaria, pero incidiendo en los aspectos más especializados, dada la consolidación de la madurez intelectual de los alumnos. El posible ingreso en la universidad o el ámbito laboral han de marcar también las tendencias de este período.

Al igual que en el Bachillerato, la nueva Formación Profesional, entendida como el eslabón previo a la iniciación en el mundo del trabajo, la televisión educativa tiene un papel clave en el acercamiento a las posibilidades del mundo de la empresa en el desarrollo de las personas.

La enseñanza de idiomas ha sido también uno de los ejes centrales de la clásica televisión educativa. Por las potencialidades que ofrece el medio para la adquisición de destrezas lingüísticas, la televisión educativa ha de potenciar este tipo de programas, incluyendo el componente lúdico y la adecuada programación didáctica en esa síntesis mágica, que han conseguido en los últimos tiempos varias series de notable éxito de público, aunado a la calidad de los programas.

Finalmente, dentro de la enseñanza reglada, la televisión educativa ha tenido y debe seguir teniendo un papel clave en la enseñanza a distancia, tanto universitaria, como no universitaria. Como hemos ido viendo en las distintas experiencias internacionales, las necesidades de apoyo y refuerzo que necesita el autoaprendizaje pueden encontrar en este medio un sistema adecuado, siempre que la planificación del mismo responda escrupulosamente a un diseño especialmente pensado para esta población específica.

Por otro lado, el *Informe Marco del Ministerio de Educación* (García Matilla y otros, 1996: 156 y ss.) establece también como tendencias necesarias de la televisión educativa la atención a programas de educación formal no reglada, como formación de profesores, los módulos de garantía social y así como una temática de especial interés para nuestro trabajo: la formación del telespectador crítico, que analizaremos a continuación.

Por último, dentro de la educación no formal, la televisión, en general, y específicamente la televisión educativa –ya como canal autónomo, ya como un espacio dentro de una emisora que tenga vocación de servicio público– tiene una misión especial en la difusión de programas educativos y culturales que fomenten la formación de todas las capas sociales.

Universidad de Huelva 2009

4.4. Propuestas para una nueva televisión educativa

El *Informe Marco del Ministerio de Educación* (García Matilla y otros, 1996: 158 y ss.) finaliza su reciente estudio con una serie de propuestas que fundamenten un modelo de televisión educativa en España.

Partiendo de la dispersión y falta de continuidad que han caracterizado en general las experiencias españolas, ya que a excepción de «La aventura del saber», no han existido en los canales estatales espacios propiamente educativos que se hayan consolidado en las pantallas –es más, durante la década de los ochenta, cuando la televisión educativa alcanzaba ya un fuerte auge en el mundo, en España no se contaba con ningún espacio–, es necesario, tender por ello, desde la óptica del Ministerio, a un canal exclusivamente educativo, que atienda a un plan global, estructurado por niveles, prioridades temáticas, géneros y formatos diversos y audiencias específicas. Sin embargo, el propio *Informe* reconoce que esta medida, en el panorama actual de las transformaciones televisivas, es ya insuficiente. Sería necesario intervenir en diferentes frentes, de manera que:

- Las televisiones, con una cierta vocación de servicio público, tuvieran espacios educativos. En este sentido, tanto las emisoras estatales, especialmente las públicas, como los canales autonómicos, deben contar con programaciones con una cierta entidad, cuyo fin esencial sea la difusión de programas educativos, que no estén relegados a horas de escasa audiencia y con presupuestos raquíticos. Por otro lado, un campo aún no explorado, y que tiene desde el ámbito educativo unas amplias posibilidades de desarrollo, son las televisiones locales, que podrían complementar parte de sus horarios con programas educativos y culturales, dirigidos al mundo escolar.

- Existan canales temáticos, vía satélite o cable, no sólo educativos, sino también de documentales, históricos, de música, de idiomas, etc. La actual tendencia a la televisión temática favorece esta especialización, y por ende, la existencia de canales que, sin ser específicamente educativos, pueden ser idóneos para su explotación didáctica.

4.4.1. Un área prioritaria: La educación para el visionado de la televisión

Sin duda, uno de los principales ejes que debe estar presente en el nuevo desarrollo de la televisión educativa es la formación del telespectador. Cada día es más evidente que el simple consumo de televisión no garantiza la comprensión global de sus mensajes (Aguaded, 1997:). Por ello, como se indica en el Informe Marco del Ministerio de Educación, uno de los campos prioritarios que ha de tener la televisión educativa es la formación de los telespectadores para el conocimiento de los medios de comunicación y muy específicamente de la televisión:

Universidad de Huelva 2009

«La Educación en materia de Comunicación, considerada en la actualidad como un tema transversal en los currículos docentes, es una de las asignaturas pendientes de la televisión. Ésta ha de verse estrechamente vinculada con una formación crítica general del individuo. El desarrollo de programas y series televisivas contribuirá a un conocimiento sistemático de los medios, desde los más artesanales a los más modernos, tal como está previsto en los distintos niveles educativos. Como objetivo último habrá de propiciarse una recepción más crítica y un conocimiento de los grandes grupos de comunicación, de las relaciones de poder existentes, de las mediaciones, de los lenguajes, las técnicas y las formas de expresión y de su aprovechamiento didáctico. Todo ello habrá de influir en un mejor desarrollo de los procesos de comunicación social.

Uno de los objetivos de estos programas será el experimentar formas de interactividad que rompan con la actual recepción pasiva que caracteriza a las audiencias de televisión. El conocimiento del medio televisivo y de las nuevas tecnologías informáticas y telemáticas permitirá la formación de espectadores más selectivos y, por otra parte, fomentará también un mejor aprovechamiento educativo de los programas de televisión en general» (García Matilla y otros, 1996: 156).

En este sentido –como ya hemos indicado más arriba– al hablar de la Televisión Educativa «La aventura del saber» de Televisión Española, esta programación educativa ha ido desarrollando diversas series y colecciones de programas, centrados en la enseñanza de los códigos de la imagen televisiva. Como indica Francés (1997: 113-114), «incrementar el sentido crítico de la audiencia e impartir una cultura de los medios audiovisuales que enseñe a descifrar los códigos televisivos, debe ser una de las tareas prioritarias de una televisión pública (...) Hay que sembrar en la audiencia la necesidad de una reflexión crítica ante el fenómeno de la televisión». Para ello es fundamental la enseñanza del uso adecuado de la televisión, esto es, la formación de un «televidente crítico y activo desde la televisión».

Entre las colecciones que la Televisión Educativa de TVE ha ido desarrollando en los últimos tiempos, destacan entre otras las series: «Mirada abierta», «Taller de televisión», «Taller de vídeo» y «Clack», algunas de las cuales incluimos, con las guías de explotación didáctica que hemos diseñado, dentro del Programa Didáctico que se incluye en este trabajo.

Esta línea de la formación de telespectadores críticos, es, en definitiva, una de las vertientes que más posibilidades de desarrollo tienen dentro de la televisión educativa y que defenderemos a lo largo de todas estas páginas, dado que la adquisición de lo que llamaremos «competencia televisiva» no es una responsabilidad exclusiva de la escuela y de la familia, sino también de la propia televisión, y en este sentido, la televisión educativa tiene, sin duda, el papel protagonista.

Universidad de Huelva 2009

Referencias bibliográficas

AGUADED, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

AGUADED, J.I. (1997): «La educación del telespectador», en AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación*. Sevilla. Consejería de Trabajo e Industria; 253-270.

AGUILERA, J. (1980): *La educación por televisión. Un servicio público desatendido*. Pamplona, Eunsa.

AGUILERA, J. y OTROS (1982): *Educación y medios de comunicación. Informe final del Grupo Mixto de Trabajo MEC/RTVE sobre Radio Televisión Educativa*. Madrid, MEC, Estudios de Educación.

ASOCIACIÓN DE TELEVISIÓN EDUCATIVA IBEROAMERICANA (1996): *Noticias de la Asociación, 3*. Madrid, ATEI.

ASOCIACIÓN DE TELEVISIÓN EDUCATIVA IBEROAMERICANA (1997): *Noticias de la Asociación, 5; 6*. Madrid, ATEI.

ALBERO, M. (1984): *La televisión didáctica*. Barcelona, Mitre.

BAGGALEY, J.P. y DUCK, S.W. (1979): *Análisis del mensaje televisivo*. Barcelona, Gustavo Gili.

BATES, A.W. (1983): *The relationship between Programe Style and Structure and Learning from Television*. Open University, I.E.T. Papers on Broadcasting, nº 227.

BATES, T. (1981): *Roles and characteristics of Television and Some Implications for Distance Learning*. Open University, I.E.T. Papers on Broadcasting.

BERMAN, R. (1987): *How Television sees its Audience. A look at the looking glass*. Londres, Sage.

BETHENCOURT, T. (1991): *¿Qué es la televisión?* Madrid, Granada.

BORRADS, M. y COLOMER, A. (1987): *El guión del vídeo didáctico*. Barcelona, Altafulla.

BOURRON, Y. (1980): *Audiovisuel, pédagogie et communication*. París, Les editions d'organisation.

BRYANT, J. & ANDERSON, D. (1983): *Children's understanding of television*. Nueva York, Academic Press.

BULLAUDE, J. (1970): *Televisión educativa: presente y futuro*. Buenos Aires, Cadel.

CABERO, J. (1989): *Tecnología Educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona, PPU.

CABERO, J. (1990): *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla, Alfar.

CABERO, J. y OTROS (1993): «Esfuerzo mental y percepciones sobre la televisión/vídeo y el libro», en *Bordón, 45*, 2; 143-153.

CABERO, J. (1994): «Retomando un medio: la televisión educativa», en VARIOS: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla, CMIDE/SAV; 161-193.

CABERO, J. (1995): «Televisión: usos didácticos convencionales», en RODRÍGUEZ, J.L. y SÁENZ, O. (Dirs.): *Tecnología Educativa: Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy, Marfil; 213-232.

Universidad de Huelva 2009

CABERO, J. (1997): «Investigaciones sobre el consumo de televisión», en AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación.* Sevilla. Consejería de Trabajo e Industria, Dir. Gral. Comercio y Consumo; 69-78.

CANAL SUR (1996): *Boceto para el desarrollo de la programación educativa,* documento policopiado. Sevilla.

CANAL SUR (1997): *Disposición reguladora del defensor/a del oyente y espectador.* Sevilla, Radiotelevisión Andaluza, documento interno.

CASADO, J.M. (1993): «Canal Sur, materiales para la educación andaluza», en VARIOS: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE/SAV; 155-159.

CASADO, J.M. (1996): «Canal Sur y el desarrollo de la televisión educativa andaluza», en *Comunicar, 6*; marzo. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 57-62.

CASADO, J.M. (1997): «La responsabilidad educativa de la televisión», en AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria, Dir. Gral. Comercio e Industria; 97-104.

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

CEBRIÁN, M. (1995): «La televisión como recurso educativo en un contexto iberoamericano», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano.* Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 121-132.

CHOAT, E. (1987): *Teachers & Television.* Londres, Croom Helm.

COPPEN, H. (1978): *Utilización didáctica de los medios audiovisuales.* Anaya, Madrid.

COSTA, P.O. (1986): *La crisis de la televisión pública.* Barcelona, Paidós.

DEBRAY, R. (1994): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente.* Barcelona, Paidós.

DE KORTE, D.A. (1969): *La televisión en la educación y la enseñanza.* Madrid, Paraninfo.

DIEUZEIDE, H. (1963): «La télévision scolaire, ses tendences actuelles et ses perspectives» en *II Seminario para productores y realizadores de emisores telescolares.* Basilea.

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

FERRÉS, J. (1992): *Vídeo y educación.* Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación.* Barcelona, Paidós.

FRANCÉS, E. (1997): «Educar para el consumo de la televisión desde la televisión», en AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación.* Sevilla. Consejería de Trabajo e Industria, Dir. Gral. Comercio y Consumo; 113-118.

FONSECA, V. (1995): «Programación para una televisión educativa andaluza», en FERIA, A. (Coord.): *Educación y Televisión.* Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 25-29.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1997): *El profesorado y la televisión.* Granada, Universidad.

Universidad de Huelva 2009

GARCÍA, P. (1995): «Educar con televisión», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano.* Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 133-141.

GARCÍA MATILLA, A. y OTROS (1996): *La Televisión Educativa en España. Informe Marco.* Madrid, MEC.

GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1981): *Televisión y enseñanza.* París, Unesco.

GAY-LORD, J. (1972): *Televisión educativa. Guía para su utilización por maestros y administradores.* México, Trillas.

HOLTZMAN, W.H. (1981): *Impacto de la televisión educativa en la infancia.* París, Unesco.

LAZAR. J. (1985): *École, communication, télévision.* París, PUF.

MALLAS CASAS, S. (1979): *Medios audiovisuales y pedagogía activa.* Barcelona, CEAC.

MALONEY, M.(1970): «Los principios de la televisión educativa», en BULLAUDE, J. (Coord.): *Televisión educativa: presente y futuro.* Buenos Aires, Cadel.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1992): «Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales», en DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (Eds.): *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Sevilla, Alfar; 77-99.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1994): «¿Existe la televisión educativa?», en VARIOS: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE/SAV; 103-111.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1995): «La televisión, generadora de un nuevo espacio educativo», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano.* Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 83-102.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (Dir.) y OTROS (1998): *La Televisión Educativa Iberoamericana: evaluación de una experiencia.* Sevilla, AECI/EDUTEC/ATEI.

MASTERMAN, L. (1980): *Teaching about Television.* Londres, McMillan. Edición española de (1995): *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid, La Torre.

MAYOR ZARAGOZA, F. (1982): «Prólogo», en AGUILERA, J. y OTROS: *Educación y medios de comunicación. Informe final del Grupo Mixto de Trabajo MEC/RTVE sobre Radio Televisión Educativa.* Madrid, MEC, Estudios de Educación; 15-19.

McLUHAN, M. (1988): *Laws of Media. The New Science.* Toronto, University.

MERINO, J. (1983): *Televisión educativa en España: historia, metodología y planificación.* Madrid, Universidad Complutense.

OLIVARI, J.L.; BONADIES, M. y PARGA, P. (1996): *Currículum y televisión.* Santiago de Chile, MINIEDUC-CENECA.

PABLOS, J. de (1996): «La televisión y sus dimensiones educativas», en TEJEDOR, F. y VALCÁRCEL, A. (Eds.): *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación.* Madrid, Narcea; 175-184.

PERCEVAL, J.M. (1993): «Análisis de 'Televisión educativa: La aventura del saber'», en PÉREZ TORNERO, J.M.: *Televisión educativa.* Madrid. UNED; 97-116.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1993): *Televisión educativa.* Madrid, UNED.

Universidad de Huelva 2009

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994a): «La emergencia de la televisión educativa en España», en VARIOS: *Apuntes de la sociedad interactiva.* Madrid, Fundesco; 505-511.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994b): *El desafío de la televisión educativa.* Barcelona, Paidós.

PRENDES, M.P. (1997): «Televisión educativa y cultura de la diversidad», en *Edutec. Revista electrónica de Tecnología Educativa, 5.* Universidad de las Islas Baleares, marzo. (Revista en soporte electrónica por Internet, a través de la Red Iris).

RICO, L. (1994): *El buen telespectador.* Madrid, Espasa-Calpe.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1989): *Comunicación y educación.* Barcelona, Paidós.

ROCKMAN, S. y BURKE, R. (1992): «Utilización de la televisión en el aula», en HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.): *Enciclopedia internacional de la educación.* Madrid, Vicens-Vives-MEC; vol. 9; 5426-5434.

SÁNCHEZ APELLÁNIZ, M.J. (1997): «La nueva figura del defensor del telespectador», en *Comunicar, 7*; 69-72.

SALINAS, J. (1995): «La producción universitaria de televisión y vídeo educativos: entre la coproducción y la cooperación», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano.* Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 103-120.

SALOMON, G. y MARTIN, A. (1983): «Evaluación de la televisión educativa», en UNESCO (Ed.): *Impacto de la televisión educativa en la infancia.* París, Unesco; 7-14.

SEVILLANO GARCÍA, M.L. y BARTOLOMÉ, D. (1994): «La televisión educativa: claves para su uso docente», en AGUADED, J.I. (Coord.): *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 134-138.

UNESCO (Ed.) (1983): *Impacto de la televisión educativa en la infancia.* París, Unesco.

VARIOS (1982): *Educación y medios de comunicación. Informe final del Grupo de trabajo MEC-RTVE.* Madrid, Ministerio de Educación.

VARIOS (1991): *¿Qué miras? Textos.* Valencia, Generalitat Valeciana.

VARIOS (1996): «Televisión Educativa Iberoamericana», en *Comunicar, 8*; 172.

Universidad de Huelva 2009

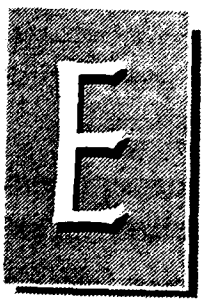
5

Contextos mediacionales e interaccionales en la educación para la televisión

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

5. Contextos mediacionales e interaccionales en la educación para la televisión



l visionado de la televisión –la televidencia–, como señala Orozco (1996a: 117), es un proceso «además de complejo e impredecible, contradictorio. Es un largo proceso que se mezcla y confunde con la cotidianidad y que se realiza no sólo mientras se tiene contacto directo con el mensaje, sino antes y después, cuando la teleaudiencia ejerce una selección y se vincula a la televisión de diversos modos y en sus múltiples reapropiaciones posteriores». Esta complejidad del fenómeno interaccional entre telespectadores y medio televisivo nos hace plantearnos la necesidad de asumir que la educación para la televisión es igualmente un proceso complejo y dificultoso.

En los capítulos anteriores hemos ido analizado la contextualización de toda nuestra fundamentación en el marco de la «Educación en Medios de Comunicación», para posteriormente analizar la televisión desde sus dimensiones tecnológica, lingüística, semiológica, sociológica... y entrar en la interacción que el medio establece con los telespectadores, situando sus efectos e influencias, especialmente en el ámbito de los jóvenes, población diana de nuestro estudio.

Procede ahora situarnos en los contextos en los que es posible desarrollar positivamente la interacción, esto es, aquellos espacios que, como apunta Pérez Tornero (1994: 137-138), «favorecen el ejercicio de libertad de los usuarios, tanto elementos materiales como intelectuales, tanto posibilidades técnicas como normativas e institucionales», y que permiten «desacralizar» y «desmitificar» a la televisión, invirtiendo «el sentido de la mirada, dirigida hacia arriba y tornarla en mirada dueña de sí misma, libre y soberana ante las propuestas de la pantalla».

Universidad de Huelva 2009

El papel de las instituciones sociales en la educación de la televidencia se muestra así con una importancia capital. Aunque la televisión trata cada vez más de monopolizar y dirigir su actuación social de una forma determinada (personalizada), la audiencia –y por ello los jóvenes y los niños– combinan su interacción con el medio junto a otras instituciones y escenarios que serán clave para poder desarrollar una educación para la «competencia televisiva».

Gifreu (1994: 144) indica que será necesaria «una política coherente y sistemática que debería incluir acciones complementarias de orientación y de control/autocontrol» al menos en diferentes ámbitos:

- *Doméstico:* responsabilidad de los padres en el uso de la televisión.
- *Profesional:* autocontrol y ética profesional.
- *Cívico:* movimientos/organizaciones de atención a la televisión.
- *Político:* adopción de medidas de fomento y coercitivas.
- *Escolar:* aprendizaje de la lectura/crítica del medio.

En palabras de Frígola (1994: 237), la educación para la televisión «debería sustentarse en tres pilares básicos: el que concierne a los profesionales del medio, los poderes políticos y la sociedad civil, padres y educadores. Si falla alguno de los tres, seguramente falla todo». En la misma línea, se adhieren Blind y Pool (1995: 145 y ss.), en su texto *La télévision buissonnière*, cuando implican a los padres, los profesionales de la televisión, los legisladores, los educadores profesionales y también a los propios jóvenes.

Sin duda alguna, entre todos estos factores, como señala Caron y Meunier (1996: 32), el hogar es uno de los lugares privilegiados –si no el único en muchos casos– donde los televidentes establecen la interacción directa con el medio. Para Orozco (1996a: 41), la familia es el grupo natural para ver la televisión y por tanto, constituye el «primer escenario» de apropiación del contenido televisivo que hay que trabajar para una educación para la televisión (Van Evra, 1990: 150 y ss.). Como ya indicábamos en el capítulo anterior, Morley (1986) alude a la «política del hogar» («politics of the living room»), que encuadra los hábitos televisivos dentro de la comunicación familiar.

Pero además de la familia, en una educación para la televisión, es necesario contar con la aportación de los medios de comunicación. Sólo en la medida en que éstos colaboren, emitiendo mensajes de calidad, será posible educar a la ciudadanía. Formar comunicadores que trabajen por el «rescate» de los medios (Orozco, 1994a; 1996b), es imprescindible para conseguir que el desafío educativo de la televisión se haga realidad (Pérez Tornero, 1994).

Las actuaciones desde el campo social son también cruciales para una educación de la televisión. Las medidas políticas y las intervenciones de instituciones y asociaciones sociales podrán influir decisivamente tanto en el mejoramiento de los contenidos televisivos como en la educación de la audiencia.

Universidad de Huelva 2009

Finalmente, otra «comunicad de apropiación», donde se lleva a cabo la interacción con la televisión, es la institución escolar. Como apunta Orozco (1996a: 41; 147), «el ambiente escolar, la actitud del maestro frente a la televisión, el clima pedagógico que impera en el salón de clase, la organización escolar: todos son elementos que inciden en delimitar el tipo de intercambio que realizan los alumnos, tanto dentro del aula como en los espacios para el juego», porque «el poder de la televisión no es un poder monolítico, sino difuso, que para producirse requiere de la complicidad del propio televidente y de sus comunidades de generación de significados».

Nosotros –por las limitaciones propias de este trabajo– nos vamos a centrar especialmente en el escenario familiar, en la parcela de la programación televisiva y la autorregulación de contenidos de los medios, en las legislaciones de comunicación televisiva vigentes en nuestro entorno y en el papel de las asociaciones de televidentes y especialmente en el rol desempeñado por la escuela, que será preámbulo de los siguientes capítulos.

Decir, por último, que en este capítulo entendemos la educación como un proceso fundamental en la vida social por la que se define la forma en que los individuos se relacionan con los grupos en los que viven, y por tanto, como proceso que comienza en el momento en que se nace y finaliza al morir. En este sentido, superamos el sentido estricto de educación limitado a unos sitios, condiciones y relaciones específicas e incluimos dentro de este concepto educativo la socialización de los psicólogos y la enculturación de los antropólogos.

5.1. El rol de la familia y los «iguales» en la educación para la televisión

Señala Carbonell (1992: 25) que «la televisión no existiría, si no existiese quien la ve. Y el espectador mayúsculo, el espectador ideal, es el grupo: la familia». La educación ha sido considerada siempre una función básica de la familia (Shorter, 1975). Sin embargo, los cambios producidos en su estructura y funcionamiento, debido al proceso de transformación y modernización de las sociedades, han supuesto un replanteamiento sobre el papel educativo del núcleo familiar (Barrios, 1992a: 18). Por un lado, los tradicionalistas –como Linton o Murdock– denuncian que los nuevos cambios sociales han traído consigo la pérdida de influencia de la familia, ya que la competencia de otras instituciones le han «robado» las misiones que tradicionalmente cumplía. Frente a estas corrientes, nuevos enfoques como el ecológico (Bronfenbrenner, 1970) defienden que la familia, cualquiera que sea su estructura, sigue cumpliendo un papel fundamental, ya que junto a la influencia de otras instituciones sus miembros siguen interactuando entre sí, educándose a través de un proceso dinámico, con-

Universidad de Huelva 2009

tinuo y complejo en la vida cotidiana (Leichter y otros, 1985). Sin embargo, como sistema abierto y permeable, está sujeta de forma permanente a influencias externas de otras agencias sociales, que le obligan, de una forma más o menos decidida, en función de la cohesión de la misma, a «cumplir un rol significante al reforzar, criticar, consolidar y perfeccionar el conocimiento adquirido (por sus miembros) a través de otras instituciones» (Leichter y otros, 1985: 86). Una de las influencias que la familia recibe cotidianamente, según Barrios (1992a: 20), proviene de la televisión, ya que esta institución tiene la particularidad de ser externa y, al mismo tiempo, estar dentro del hogar. A la televisión se le han atribuido poderes como el de consumir gran parte del tiempo de la vida familiar, el tener una gran capacidad de persuasión y de transmitir básicamente mensajes negativos (Van Evra, 1990: 150 y ss.).

El análisis del impacto negativo de la televisión sobre la familia –como hemos visto en el capítulo anterior– ha dado pie a numerosas controversias sobre su impacto psico-sociológico entre los miembros de la unidad familiar y especialmente sobre los niños. Los textos de Mander (1978), *Four Arguments for the Elimination of Television*, y de Winn (1977), *The Plug-in Drug: Television, Children and the Family*, son los máximos exponentes de esta corriente, que en nuestro contexto tendrán de forma tamizada y mucho más contextualizada sus máximos representantes en los textos de Alonso, Matilla y Vázquez (1981), *Los teleniños*, y posteriormente Rico (1992), *Televisión, fábrica de mentiras*. Estos enfoques, válidos y fundamentados, se han centrado especialmente en los efectos negativos, específicamente en los más jóvenes.

Halloran (1974) y Comstock (1978) han puesto en evidencia lo contradictorio de muchos de estos resultados, tanto por los enfoques, como las metodologías y líneas del discurso seguidos, indicando la necesidad, como señala el primer investigador (Halloran, 1974: 51), de tomar conciencia de que «la televisión no existe en el vacío, por lo tanto no debe ser estudiada de forma aislada».

En este sentido, el contexto familiar se vuelve crucial para entender las interacciones que los telespectadores, como audiencia activa y contextualizada, establecen con el medio. Ya en 1984 Fuenzalida (1984: 7; 25) indicaba que la influencia de la televisión en la vida infantil «pasa a través de los padres, aun cuando ellos no sepan el papel mediador que desempeñan». La relación no es bilateral: televisión-niños; sino mediada: televisión-padres-niños. «Al mirar las cosas de esta manera, veremos que los padres tienen una capacidad de influencia, mayor de lo que imaginan, en los comportamientos de sus hijos ante el televisor».

La relación entre televisión y familia, a pesar de ser un área de investigación relativamente nueva, según Barrios (1992a: 23), ha sido abordada desde diferentes enfoques: el contextualista, que se centra en el estudio de la interacción de la familia en el contexto de la televisión (Brody, Stoneman y Sanders, 1980; Messaris, 1983); el sistémico, que estudia la relación de la familia con la televisión para entender el funcionamiento general de la familia como sistema (Goodman, 1983); el relacional, que explora la relación de la gente con la televisión y los usos que hacen de ella (Blumler y Katz, 1974; Lull, 1980); y el educacional, que se interesa por los procesos educativos

Universidad de Huelva 2009

que se producen en la familia a través de la televisión (Bryce y Leichter, 1983; Leichter y otros, 1985).

5.1.1. Las mediaciones familiares

Como ya hemos apuntado y apostilla certeramente Renero (1992: 36), para comprender los usos que hacen las audiencias del texto televisivo, hay que considerar cómo los contextos culturales median estos usos, porque, en palabras de Orozco (1996a: 79 y ss.), «la interacción de la audiencia con la televisión es una práctica social de comunicación, en donde se dan combinaciones específicas de mediaciones con particulares resultados». Ya reseñamos en el capítulo anterior las diferentes mediaciones que en la construcción de las audiencias se producen y la importancia de la familia como mediación institucional (Orozco, 1991: 41 y ss.; 1996a: 50 y ss.; Lull, 1988b).

El paradigma de la mediación (Martín-Barbero, 1986) que Leichter (1978: 596) define como «aquellos procesos a través de los cuales la familia filtra las influencias educacionales (externas) mediante los procesos por los cuales ella cierne, interpreta, critica, refuerza, complementa, contractúa, refracta y transforma (esas influencias)», se nos revela como una pieza clave para entender las diferentes formas de interacción entre los miembros de la familia y la televisión.

Barrios indica (1992a: 24 y ss.) que se han señalado diferentes formas de mediación de la televisión por parte de la familia: la integración de la televisión dentro de los hábitos cotidianos de la unidad familiar, la organización del tiempo y del espacio, la selección de programas por parte de la familia, los intentos de resistir la influencia de la televisión a través de la crítica y el juicio a sus contenidos, el complemento de información obtenida en la televisión, el estimular la ejecución de ciertas conductas derivadas de la televisión e incluso la actitud del «laissez-faire» hacia la exposición de la televisión se ha considerado como una forma de mediación.

Cebrián de la Serna (1992: 29-31) también concluye, después de revisar múltiples trabajos –entre los que destacan los de Dorr, Brown y Phelps (1980) y Salomon (1977)–, que los padres y el hogar ejercen una notable influencia a la hora de seleccionar los programas en función de intereses y valores, facilitando la comprensión de los mensajes (Wright y Huston, 1983), incrementando las conductas imaginativas (Singer y Singer, 1985), fomentando las conductas prosociales (Atkin y Miller, 1981), favoreciendo el análisis crítico de los estereotipos sociales y étnicos (Cebrián de la Serna, 1989; Van Evra, 1990: 112 y ss.). Para este último autor (1992: 30), «los padres pueden aumentar los criterios de credibilidad sobre las conductas, eventos y personas que aparecen en televisión. Pueden también analizar qué probabilidad tienen de que ocurran estos fenómenos en la realidad; discutir y contrastar estas situaciones televisivas desiguales y mal representadas de la vida. Por ejemplo, la desproporción de razas, de

Universidad de Huelva 2009

estereotipos sexuales, de tópicos... que presenta la pantalla a diferencia de lo que sucede fuera de la televisión».

Sin embargo, hay que tener presente, como apunta taxativamente Orozco (1991: 42-43), que «la actuación ('agency') del niño no es una simple acción o reacción mecánica a ciertos estímulos, sino una secuencia reflexiva de acciones (...). El aprendizaje social de los niños es, por tanto, discriminatorio y se produce en direcciones específicas. A su vez, la búsqueda de los niños, al actuar sobre el ambiente, está mediada tanto cognoscitiva como socialmente».

Desde la perspectiva tradicional, esto es, el influjo de la televisión en la familia y de los padres respecto a los hijos, en una sola vía, en una única dirección, siempre vertical y unívoca, de arriba a abajo (Abelman y Pettey, 1989; Barrios, 1992a: 24), se ha caracterizado las mediaciones familiares desde diferentes tipos. Así, Abelman y Pettey (1989: 253) identifican tres tipos de mediación parental hacia la televisión:

> *«La primera es la mediación restrictiva y consiste básicamente en el establecimiento de normas. Así los padres controlan la televisión en términos de tiempo o tipo de programas. La segunda, mediación evaluativa, ocurre cuando los padres discuten y critican los programas comerciales con los niños... Finalmente, la mediación desfocalizada consiste en una evaluación más generalizada de la televisión; tal tipo de guía incluye el ver programas con el niño sin mayor justificación y sin hacer comentarios evaluativos de lo que se ve».*

Caron y Meunier (1996: 30 y ss.), en su interesante artículo «Famille et télévision: Dynamique et processus de médiation», basándose en Dorr y Rabin, postulan la importancia del «contexto doméstico» y las características familiares en la dinámica de la interacción con los medios y proponen, en este sentido, también tres estilos de mediación: *la restrictiva* (Atkin, 1981) que se basa en reglas rigurosas; la mediación *proactiva*, que se interpreta como «el esfuerzo de traducción que los padres pueden hacer para ayudar a los niños a interpretar los mensajes televisivos». Y por último, Caron y Meunier (1996: 33) citan la *mediación implícita*, estrechamente vinculada con el ambiente particular, y estudiada por el «Gruope de Recherche sur les Jeunes et les Médias». En este caso, se pone de relieve la trascendencia del espacio afectivo que crea el visionado televisivo, donde se adquiere un «código cultural familiar» y se producen lo que Chalvon-Demersay (1996: 73 y ss.) denomina «escenarios de crisis».

Los modelos familiares en la contemplación televisiva han sido resaltados por otros autores para indicar el conjunto de factores que inciden en la interacción. Así Clemente y Vidal (1996: 100-103) apuntan como elementos influyentes dentro de los modelos familiares para determinar las relaciones con el medio los siguientes: los rasgos y valores familiares, los estilos de mediación paternos, la orientación mediante el poder, el ambiente televisivo, el aspecto social y económico, las rutinas...

Singer y Singer (1986) proponen un modelo teórico con una serie de variables familiares y personales que influyen en la respuesta de los niños y jóvenes ante la televisión. Clemente y Vidal (1996: 97-98) apuntan que este modelo reconoce que los

Universidad de Huelva 2009

niños crecen en ambientes televisivos que difieren en gran variedad de dimensiones: la cantidad de tiempo que los niños ven la televisión, el tipo de programación que ven o el interés de la familia por las guías orientativas a la hora de ver televisión, expresado en reglas para el visionado. Entre estos «patrones familiares», Singer y Singer, en otro trabajo (1993: 15-17), destacan los valores y rasgos paternos, el estilo mediador paterno, el estilo disciplinario, las rutinas diarias (organización del hogar, patrones de sueño, diversidad cultural...), los factores socioeconómicos (White, 1982) y el entorno televisivo doméstico.

Patrones de vida familiar, factores televisivos y características del niño

I. Patrones familiares
1) Valores y rasgos paternos:
- Riqueza de recursos e imaginación.
- Estabilidad y fiabilidad.
- Sociabilidad.

2) Estilo mediático paterno:
- Discusión vs. Imposición.

3) Estilo disciplinario paterno:
- Aserción del poder.

4) Nivel de estrés paterno.
5) Rutinas diarias:
- Organización del hogar.
- Patrones de sueño.
- Diversidad cultural.

6) Estatus socioeconómico.
7) Entorno doméstico televisivo:
- Frecuencia de consumo de TV en los padres.
- Uso de reglas paternas o mediación.
- Número de televisores, suscripciones...

II. Características del niño
1) Patrones de consumo:
- Frecuencia.
- Tipo de programas (acción, aventuras realistas, fantasía, etc.).
- Tipo de compañía: solo, amigos...
- Identificación con personajes.

2) Coeficiente intelectual o dominio básico verbal.
3) Género y edad.
4) Imaginación.

III. Funciones intelectuales y comportamentales
1) Cognitivas:
- Información general.
- Capacidad de lectura.
- Distinción realidad/fantasía.
- Creencia en mundo «amenazador».
- Dominio de la televisión:
  - Comprensión de programas.
  - Conocimiento sobre publicidad.
  - Comprensión de efectos especiales.

2) Imaginación:
3) Patrones de comportamiento:
- Cooperación iguales y reacciones afectivas positivas.
- Desasosiego motriz.
- Agresividad.
- Adaptación a comportamientos escolares.

(Singer y Singer, 1993: 16)

Todas estas investigaciones sobre la mediación familiar demuestran la importancia del contexto en la recepción de los mensajes televisivos, en sus diferentes mediaciones. Como apunta Cabero (1997: 69), ningún medio funciona en el vacío, sino en un contexto físico, cultural e ideológico que determina su concreción y significa-

Universidad de Huelva 2009

ción. Ferrés (1994: 133) también indica que «buena parte de los efectos benéficos o nocivos que genera un medio dependen, no del medio en sí, sino del contexto de recepción de los mensajes» y de los procesos de «negociación» que se llevan a cabo (Peyrú, 1993: 38). Y si la televisión se consume principalmente en el hogar, de ahí la importancia que la familia prepare un contexto que garantice una experiencia enriquecedora como telespectadores. La actitud familiar ante la televisión tiene mayor trascendencia si consideramos que ésta comienza a influir de forma sistemática desde la primera infancia, ya que los modelos paternos de esta época se mantienen en los períodos de mayor plasticidad en la evolución de los niños. Por ello, Ferrés (1994: 133) alude a la necesidad de que los padres estén formados ya que «sólo la formación les facilitará criterios razonables y coherentes de actuación. De ordinario, la actitud de *no saber qué hacer* suele desembocar en la actitud de *dejar hacer*: pero también porque, de manera consciente o inconsciente, su propia actitud como telespectadores será asumida como por ósmosis por los hijos más pequeños».

5.1.2. Televisión y comunicación en familia

Una de las temáticas que más se han discutido desde las corrientes de los efectos e incluso dentro de los nuevos enfoques comunicativos ha sido la relación entre la televisión y la comunicación en el contexto de la familia (Wright, Peters y Huston, 1990: 227 y ss.). La creencia común de que la televisión es un interruptor de las relaciones familiares (Chalvon, Corset y Souchon, 1982; Mander, 1982), intensificada por diferentes teóricos, especialmente vinculados a las teorías hipodérmicas y sus variantes, no ha sido del todo validada. Afirma Barrios (1992b: 56-57) que «no hay referencias de investigaciones que demuestren que los miembros de la familia se comunicaban más frecuentemente antes de 1950 que en la actualidad, ni que la vida comunal sea más participativa sin la televisión».

La televisión aparece en las sociedades modernas cuando éstas comienzan a sufrir profundos cambios en su estructura (Shorter, 1975). Los integrantes de la familia urbana tienen menos tiempo para compartir entre sí, debido a la concurrencia de factores extrafamiliares, como son la diversidad de los horarios de sus miembros, las distancias de los sitios de trabajo y estudio, las dificultades del tránsito, las múltiples ofertas para satisfacer sus necesidades de recreación. Si a esto se le agrega la restricción del espacio, las dificultades económicas y, en general, la gran cantidad de demandas y tensiones a las que tienen que enfrentarse los habitantes de las grandes urbes, «se encuentran razones más que poderosas y complejas, para explicarse el 'porqué' de la pérdida de la comunicación en la familia moderna» (Barrios, 1992b: 57).

Hoy, estudios cualitativos sobre la mediación y los usos de la televisión por parte de la familia (Lull, 1980; Massaris, 1983; Alexander, 1990: 185 y ss.) demuestran que la

Universidad de Huelva 2009

comunicación en la familia puede enriquecerse o empobrecerse a través del visionado, en función de los estilos de vida familiares y las circunstancias (Abelman, 1990: 311; Desmond, Singer y Singer, 1990: 293 y ss.).

Ante la imposibilidad de extendernos más ampliamente en esta interesante perspectiva, pero que escapa de la centralidad temática de nuestro estudio, remitimos a la producción bibliográfica sobre el tema, y especialmente a los trabajos de Barrios (1992a; 1992b) que estudia en profundidad las relaciones entre televisión y comunicación intrafamiliar (comunicación verbal, no verbal) y extrafamiliar, dentro de una sugerente tesis doctoral denominada *Family and Television in Venezuela: an Ethnographic Study*, en el programa del «Centro Elbenwood para el Estudio de la Familia» del «Teachers College» de la Universidad de Columbia en Nueva York. En nuestro contexto hay que destacar también el trabajo doctoral de Nuria García, recientemente presentado (1997) en la Universitat Autònoma de Barcelona, con el título de *Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar*, dentro del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad.

En todos estos estudios se defiende que la tesis de considerar el visionado de la televisión como causa de la falta de la comunicación familiar, es plantear esta compleja problemática desde una óptica simplista. Los problemas de la comunicación familiar suelen ser multicausados por factores tanto intra como extrafamiliares (Satir, 1983). En todo caso, como afirma Barrios (1992b: 71), «cuando la televisión se convierte en un recurso frecuente para evitar o interrumpir la comunicación familiar, ello debe interpretarse como un síntoma de desequilibrio en el sistema familiar global y no como una conducta aislada (...). En la medida que se profundiza en la relación de la audiencia con la televisión, se comprende que ver televisión y la comunicación interpersonal no son excluyentes, sino parte de una dinámica interaccional. La televisión está inserta de tal forma en la cotidianidad de la familia que se diluye entre sus múltiples actividades, incluidas las conversaciones que allí se producen».

Ver televisión puede afectar a la comunicación de los grupos o puede ser también una oportunidad para la conversación familiar. Singer y Singer (1993: 21-23) son también resolutivos en sus investigaciones cuando afirman que «sus resultados son bastante concluyentes al mostrar que los patrones de consumo de televisión y las variables familiares sirven de predictores independientes de los comportamientos emocionales y motrices del niño (...): el entorno televisivo familiar, la frecuencia de consumo del niño de programas de acción, la carencia de énfasis de los padres en actividades culturales variadas y el uso de la 'imposición' por parte de los mismos». Y añaden que «el rol consistente en el comportamiento paterno de orientar el consumo de televisión predice menos agresividad en los niños. Los datos también dejan claro que el consumo ilimitado desentrena a los niños para una visión más discriminatoria y para la adquisición de un mayor conocimiento y un mejor dominio de las tramas, de la publicidad. Por el contrario, el niño al que la familia no impone límites, y cuya madre ve mucha televisión, muestra un dominio más pobre de las tramas, muestran una mayor confusión entre realidad y fantasía, más desasosiego y agresividad y una pobre adquisición de información general».

Universidad de Huelva 2009

Los estilos familiares y la formación que los padres tengan y se ofrezca en la familia se va a convertir, en este sentido, en una variable muy significativa en la educación televisiva de los niños y jóvenes (Alexander, 1990: 211 y ss.).

5.1.3. El aprendizaje televisivo en la familia

Barrios (1992b: 65-70; 1992a: 123-129) indica que se pueden diferenciar dos distintos tipos de aprendizajes relacionados con la exposición a la televisión en el contexto de la familia. El primero de ellos, el aprendizaje del uso de la televisión, constituye un área de exploración relativamente nueva (Lull, 1980; Bryce, 1980), mientras que en el segundo, sobre el aprendizaje social a través de la televisión, se ha producido un considerable número de investigaciones, especialmente dentro de las corrientes de los efectos (Comstock y otros, 1978).

El aprendizaje con respecto al uso de la televisión se produce en el contexto de la familia, bien de forma directa, a través de normas que operan sobre su utilización, bien a través del modelaje que algunos miembros hacen a través de él (Greenfield, 1985: 88; Murray, 1990: 185 y ss.). Ya hemos hablado anteriormente de la importancia de las rutinas familiares en el consumo y aprendizaje del medio, ya que éstas imponen pautas de conducta a los miembros de la unidad familiar acerca del cuándo, cómo y para qué usar la televisión. Morley (1988: 30) sostiene que «ver televisión es esencialmente una actividad social vicaria porque el espectador está casi constantemente confrontando con representaciones de otras personas que realizan varios tipos de interacciones». Y esta influencia es especialmente significativa de los adultos a los niños, en mayor medida, y a los jóvenes, en una más baja proporción por la influencia, como veremos del grupo de iguales. (Barrios, 1988). Sin embargo, no hay que olvidar que también se produce la multidireccionalidad (Leichter, 1978), ya que también los adultos se interesan por los programas de los más pequeños y éstos ven los programas de los mayores, influyendo según los contextos en el visionado de los padres.

Respecto al aprendizaje que se obtiene del medio televisivo –como hemos visto en los epígrafes y capítulos anteriores– desde el inicio de los estudios televisivos, éste se ha considerado uno de los puntos más relevantes. Apuntan Barrios (1992b: 66) y Comstock y otros (1978) que cualquiera de las áreas del receptor afectadas por la televisión –cognitiva, emocional o conductual– han sido analizadas para comprobar el grado de aprendizaje que ofrece el medio. Como ya hemos analizado, tanto conductas violentas como prosociales pueden estar interaccionadas con los contenidos del medio, pero superando la tradicional visión de la unidireccionalidad de éste respecto a los telespectadores y especialmente considerando que las relaciones entre los miembros y el contexto mediatizan todos los aprendizajes. En este sentido, como anota Barrios (1992b: 68), «analizar los procesos de mediación de la televisión por la

Universidad de Huelva 2009

familia, es estudiar cómo los aprendizajes que se pueden obtener a través de este medio son influidos por la familia», hasta tal punto que la comunicación familiar es un recurso básico para reforzar o evitar aprendizajes.

5.1.4. La educación televisiva en la familia

Si convenimos que la familia es una mediación institucional básica en la interacción de los telespectadores con el medio televisivo, y especialmente entre niños y jóvenes, será necesario tener presente la necesidad de fomentar la educación televisiva en la familia (Greenfield, 1985: 88; Domínguez, 1990: 46 y ss.). Fuenzalida (1982: 32 y ss.) afirma que la implicación de la familia es clave como área de mediación para la educación televisiva de los niños y jóvenes. Concretamente, señala que la implicación de los padres es básica para la adquisición de un mayor aprendizaje, un refuerzo de las actitudes positivas, una reducción del posible impacto del medio y una fórmula para tamizar y mediar las emociones.

En este sentido, Ferrés (1994: 137) señala «el valor del diálogo» como eje clave para la educación televisiva en la familia. «No basta con que el niño no esté solo físicamente ante la pantalla. Es preciso que no se sienta solo como telespectador, que comparta la experiencia, que pueda dialogar, confrontar». La necesaria reciprocidad es el mejor mecanismo para contrarrestar la inicial unidireccionalidad del medio. Por ello la presencia de los adultos junto a los niños y de los padres y los iguales entre los más adolescentes, en los períodos de visionado, se nos revela como una de las claves de la educación televisiva en el hogar (Kubey, 1990: 73 y ss.), siempre y cuando las «compañías» sean presencias activas y no hipnotizadas ante la pantalla, ya que en este caso, se refuerza aún más el poder de seducción del medio. De todas formas, este reforzamiento de la presencialidad para aumentar la capacidad de actividad de la audiencia (Callejo, 1995), incidirá especialmente en el aumento de la capacidad de observación de los chicos, potenciando los valores de la televisión y contrarrestando sus posibles efectos negativos.

Yarce (1993: 219 y ss.) alude a la necesidad de establecer «estrategias de atenuación», en las que la información, el diálogo y las opciones se vuelvan facetas básicas para contrarrestar lo que él denomina el «poder de la caja mágica». Chalvon, Corset y Souchon (1982: 170) aluden a la necesidad de la «desmitificación», esto es, «explicar a los niños cómo están hechos los programas, cuáles son sus trucos y secretos», ya que –según estos autores– «la televisión no puede seguir las edades de evolución del niño y que sólo el entorno puede cubrir este constante juego». Ferrés (1994: 139) alude a la necesidad que la televisión no anule las experiencias directas. «Las imágenes cumplen, en este sentido, una función eficaz como dispensadora de informaciones directamente inaccesibles y como generadora de experiencias vicarias».

Universidad de Huelva 2009

Por ello, los padres deberían dosificar el consumo de forma que el exceso no impida acceder a otras experiencias directas, rentabilizar el conocimiento que el medio ofrece para acercarse a experiencias que de manera directa difícilmente se podrían alcanzar, aprovechar la capacidad de motivación de la imagen para incentivar nuevas adquisiciones. La televisión puede servir también para cuestionar la realidad, rompiendo rutinas diarias y vicios que los nuevos enfoques de la cámara pueden revelar de aspectos incluso cotidianos; pero también, como apunta este autor (pág. 139-140), los padres han de enseñar a cuestionar la televisión desde la realidad, aprendiendo a confrontar las imágenes televisivas con la realidad, para superar reduccionismos, clichés y estereotipos que tan frecuentes son en los mensajes televisivos.

La familia cumple un papel esencial en este proceso de educación a través de la televisión, y aunque –como hemos afirmado– este proceso no es unidireccional, los padres tienen una básica tarea para rentabilizar los valores y contravalores de la televisión. Yarce (1993: 179 y ss.; 189 y ss.) en su texto *Televisión y familia* destaca «lo bueno» y «lo malo» de televisión. Como aspectos positivos, señala el entretenimiento del medio, el desarrollo de la fantasía, el acompañamiento, el inicio al mundo de la imagen, los valores solidarios y el conocimiento del mundo que transmite. Como aspectos negativos, incide en el aislamiento y la desunión que provoca, las alteraciones psicológicas, la difusión de antivalores (él cita el consumismo y el materialismo, la violencia, la manipulación, el erotismo), etc.

En todo caso, alude a que es básico que en la familia se «eduque a ver la televisión», sobre todo si tenemos presente que es en el hogar donde se produce el visionado del medio (Murray, 1990: 185 y ss.). Rico (1994), también en su texto *El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver televisión,* indica para qué sirve y no sirve la televisión y alude a la importancia de los padres para enseñar a verla. Fuenzalida (1984), en *Televisión-Padres-Hijos*, después de resaltar la influencia modeladora de los padres y su capacidad mediadora, destaca la necesidad de controlar el tiempo y discriminar los programas, así como buscar alternativas para una enseñanza sistemática de la televisión en la familia. Vallejo-Nágera (1987: 127 y ss.), en *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*, hace referencia a la nueva generación de la televisión y la influencia del medio en el comportamiento de los niños, así como el indudable papel de la familia en convertir este instrumento en un arma eficaz para la educación. Remitimos a estos textos especialmente, al igual que, de una manera más secundaria, a los más clásicos de la profesora Graciela Peyrú (1993), *Papá, ¿puedo ver la tele?*, el de Gómez Pérez (1983), *Televisión y familia* y el de Pereira, *Família e Televisão* (1994), que abordan el tema desde una óptica más ética.

En suma, el ejemplo de los padres se convierte en eje central para una educación televisiva. Alonso, Matilla y Vázquez (1981: 72) señalan que «tal vez la única posibilidad de contraste resida en aquellos padres que confiesan mantener una verdadera relación de amistad con sus hijos. De esa mutua comprensión, de esa comunicación deseada libremente, y no impuesta, podrá surgir un sentido crítico colectivo frente al receptor todopoderoso y al indiscriminado consumo de sus mensajes». Como señala Ferrés (1994: 141), «el hecho de que el televisor esté situado en el lugar central de la

Universidad de Huelva 2009

casa llevará intuitivamente al niño a la convicción de que ha de ocupar el lugar central de su vida», si no encuentra referentes alrededor que le ayuden a interaccionar con el medio de forma positiva. En este sentido, otro aspecto fundamental que hay que mencionar es que –como ya indicamos en el análisis del impacto del medio– el problema de la televisión no radica sólo en los contenidos de los programas, sino en la unidireccionalidad que ofrece la televisión, si no se contrastan sus mensajes con actividades compensatorias. La búsqueda de alternativas en el hogar se vuelve de esta forma en otra dimensión esencial de la familia en esta necesaria educación de los padres, de las madres y de los hijos en el hogar para hacer un consumo más racional e inteligente del medio (Aguaded, 1997c: 15).

5.1.5. El grupo de «iguales»

En el capítulo anterior, cuando hemos referenciado el análisis de las influencias de los medios, señalamos que las corrientes hipodérmicas y de la «bala mágica» encontraron su primer cuestionamiento en el modelo grupal (Fuenzalida, 1984: 99 y ss.), que parte de la idea que los «grupos de pertenencia» desempeñan un papel clave en la interacción de los telespectadores con la televisión, ya que la relación no es unívoca y dependen de las «comunidades interpretativas» (Jensen, 1987). Como apunta certeramente Orozco (1996a: 91) el juego de la mediación, y en particular la combinación de mediaciones que influyen en la televidencia, nos han de llevar a considerar diferentes tipos de comunidades: la comunidad televidente, las comunidades de apropiación y las «comunidades de re-apropiación». Lo que todas poseen en común es «la función de asignar significación a la interacción televisión/audiencia. Sin embargo, sólo la comunidad interpretativa, como combinación particular de las otras comunidades, es la que define finalmente el sentido de la interacción». Y así si para la mayoría de las audiencias, la familia es la comunidad «televidente» más frecuente, ésta no necesariamente es también su comunidad interpretativa. «Tal vez otra comunidad es más relevante que el grupo con el que cada uno de sus miembros ve la televisión» (pág. 92). De esta forma, por ejemplo, «los adolescentes constituyen un segmento característico de la teleaudiencia y, al mismo tiempo, son miembros de una familia y generalmente pertenecen a un grupo de amigos, vecinos, compañeros; también son estudiantes y participan en otras instituciones tales como las deportivas, las discotecas y los barrios. Su participación regular en estas instituciones significa que éstos siguen algunas «reglas» y procedimientos institucionales y son objeto de diferentes mediaciones» (pág. 88).

En consecuencia, los adolescentes –diana principal del estudio que presentamos en este trabajo– además de la influencia familiar que hemos reseñado en las páginas anteriores, tienen como referente básico el grupo de iguales, los compañeros que, sin ser habitualmente su «comunidad televidente», sí van a funcionar como un pilar bá-

Universidad de Huelva 2009

sico en apropiaciones y reapropiaciones del medio (Kubey, 1990: 73 y ss.; Alonso, 1992: 81). Ya Van Dyck (1984: 91-92), en su artículo «Families and Televisión» hace referencia a la necesidad de diferenciar entre los escolares de niveles básicos («School Age») y los adolescentes a la hora de analizar sus interacciones con el medio. También Caron y Meunier (1994: 45-47) apuntan que la dinámica familiar, alrededor de la televisión, es un «proceso que evoluciona drásticamente con la edad» (véase también Vera Oliver, 1994: 58). Entre los 12 y 17 años, estos autores indican que se produce el período de «la negociación de los usos» en el hogar y la presencia de los puntos de referencia fuera del hogar. También Peyrú (1993: 45) insiste en que en «la adolescencia se operan cambios importantes y sistemáticos en la relación con la televisión. Surgen nuevos patrones en el consumo» y los cambios en el estilo de ver televisión muestran el crecimiento y la maduración psicológica; sin embargo, también al mismo tiempo, son síntomas de la vulnerabilidad de los adolescentes que rechazan el modelo paterno y familiar sin tener aún elaborado y sistematizado uno propio.

Rico (1994: 208 y ss.), en su interesante trabajo sobre los jóvenes telespectadores, repasa agriamente los profundos problemas a los que se enfrentan los adolescentes en nuestro país y propugna fervientemente que «se enseñe a los jóvenes telespectadores a ver la televisión con el ejemplo, y también con la conversación cotidiana y familiar. De nada sirve prohibir, ni dictar normas estúpidas y autoritarias. Es mejor convencer con actitudes, con criterios, con posiciones reflexivas y críticas».

En suma, en esta etapa de conflicto y tensiones, la televisión puede cumplir un papel esencial que está en muchos casos aún por descubrir, ya que son escasos los estudios que se han dedicado a este período y menos aún –como veremos– los programas sistemáticos que se han desarrollado para enseñar a ver la televisión a los jóvenes en las familias.

5.1.6. Programas de educación para la televisión en la familia

En los apartados anteriores hemos ido analizando algunos aspectos clave en las interacciones de la familia con el medio televisivo. Como señala García (1997: 41), nos hemos adentrado en el tipo de relación o relaciones que se producen durante la recepción televisiva, a los procesos de negociación entre padres e hijos –sobre todo cuando éstos se convierten en adolescentes– en la selección de los contenidos a visionar, el nivel de influencia de los adultos en los comportamientos de los chicos ante el televisor y especialmente la singular interacción que establecen los adolescentes con el medio por su propia evolución madurativa como por la inclusión del grupo de iguales dentro de sus comunidades de apropiación de los significados que el medio ofrece.

La importancia de la mediación institucional de la familia en el visionado televisivo demanda la intervención del hogar y sus agentes en la educación para la

Universidad de Huelva 2009

televisión (Grupo Spectus, 1997: 228), en conjunción –como veremos– con otras instituciones como los propios medios y la institución escolar. La participación de los padres, como señalan Graviz y Pozo (1994: 26 y ss.), en su experiencia sueca de «Barn-Medias-Kunskap» («Niños, medios y su conocimiento»), es fundamental, tanto por iniciativa personal, como encauzada en colaboración con otros padres, asociaciones de madres y padres o incluso en conjunción con la propia institución escolar o los medios de comunicación. La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) de España (Chazarra y García, 1995: 6) apunta que es necesario «que apostemos decididamente porque la institución educativa, y también las familias, junto a la preocupación por aprender a interpretar un texto o resolver un problema matemático, incluyan en el currículum la necesidad de aprender a comprender las claves de la televisión y a incluir propuestas metodológicas que favorezcan un análisis crítico de los contenidos, mensajes e incluso aspectos técnicos, a fin de poder descodificar correctamente lo que sucede en la pequeña pantalla y poder diferenciar el producto de calidad del burdo y deleznable»; por ello «aprender a comprender lo que sucede en la pequeña pantalla es un reto que el movimiento asociativo de padres y madres de alumnos ha de acometer con urgencia porque está en juego algo tan importante como la formación integral de nuestros hijos».

Dadas las limitaciones lógicas de este trabajo, nos es imposible recoger en estas páginas todos los programas de educación para la televisión desde la familia que la literatura científica recoge. Si bien –como ya hemos indicado– no son tantos como sería de desear por la importancia que hemos reseñado del hogar en la educación televisiva, comienzan afortunadamente a abundar experiencias significativas.

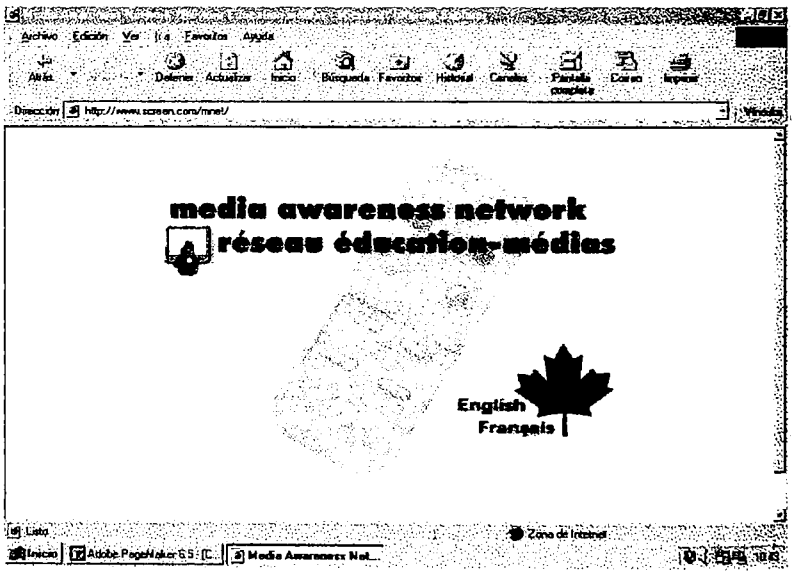
Como aportación simbólica, recogemos una pequeña muestra de diferentes rincones del mundo para así afianzar la universalidad del movimiento. Del ámbito norteamericano, recogemos un recién estrenado programa, vía internet, desarrollado en Canadá, en la Universidad de Quebec, por el Grupo «Réseau Éducation-Médias». Del dinámico mundo iberoamericano, recogeremos la *Guía del televidente para padres de familia*, dentro de un amplio «Programa de Educación para los Medios», desarrollado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) de México y cuya autoría corresponde a Mercedes Charles y Guillermo Orozco (1994). De España, recogeremos las aportaciones de la CEAPA (Chazarra y García, 1995) por la fuerte implantación de esta Confederación en todo el territorio nacional y el módulo para padres que ofrece el Grupo Spectus (1996b) en su Guía Didáctica de *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo.*

Como complemento a los proyectos propuestos, señalar que esta información se puede ampliar con documentación de otros programas dirigidos a los padres. En este sentido, en el ámbito latinoamericano destaca el texto de CENECA, *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano* (1992), editado conjuntamente por la UNESCO y UNICEF, y donde podemos analizar múltiples experiencias desarrolladas en educación para la televisión en las familias, a iniciativa tanto de organismos no gubernamentales, como de Universidades que actúan en el ámbito de la educación no formal, entidades educativas, etc. Una síntesis de este trabajo se puede encontrar en el capí-

Universidad de Huelva 2009

tulo denominado «La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el ámbito iberoamericano» (Aguaded, 1995: 19-48). En el ámbito internacional, el texto más sintético y que recoge experiencias de las más diversas latitudes del mundo es *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations* (Bazalgette, Bevort y Savino, 1992), editado por la UNESCO, el CLEMI francés y el British Film Institute inglés. En España destacamos de una manera especial, entre otras muchas, las revistas *Comunicar, Pixel-Bit, Educación y Medios, Comunicación y Pedagogía*, etc. que, como publicaciones especializadas, han recogido infinidad de experiencias centradas en la educación familiar para el uso de la televisión.

Página web Educación para los Medios.
Televisión y padres
Réseau Éducation-Médias
Canadá
Edición por Internet
http://www.screen.com/mnet/frel



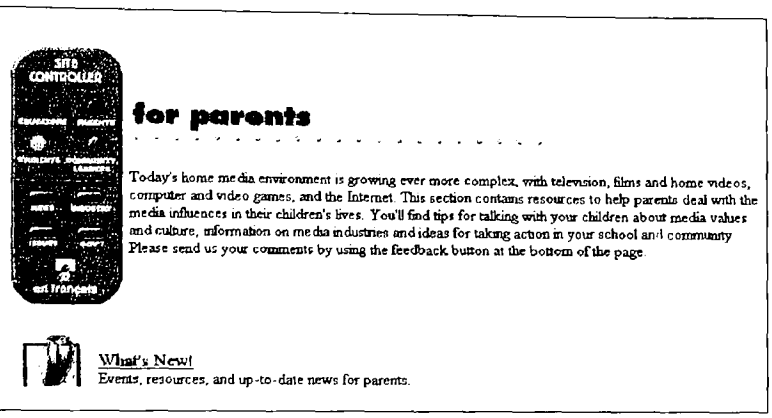
El Grupo «Réseau Éducation-Médias» es el único organismo que actualmente edita sus páginas, vía internet, en Canadá dedicado exclusivamente a la Educación en Medios de Comunicación. En los últimos diez años, Canadá ha desarrollado múltiples programas para integrar en la educación formal y no formal la educación para la televisión, la prensa, la radio... ya que se entiende que un joven bien preparado debe estar informado sobre cómo analizar los medios, verdaderos pilares de nuestra cultura. También en Canadá, en el último decenio ha emergido la sólida conciencia del público en cuanto a la influencia de los medios en la socialización de los niños. La llegada de Internet ha favorecido también el acceso de los niños a contenidos violentos, pornográficos. Ante todo esto, padres, profesores y grupos de investigación se han interpelado las posibles respuestas para enseñar a los chicos y chicas a enfrentarse a los medios de comunicación desde una visión crítica y creativa.

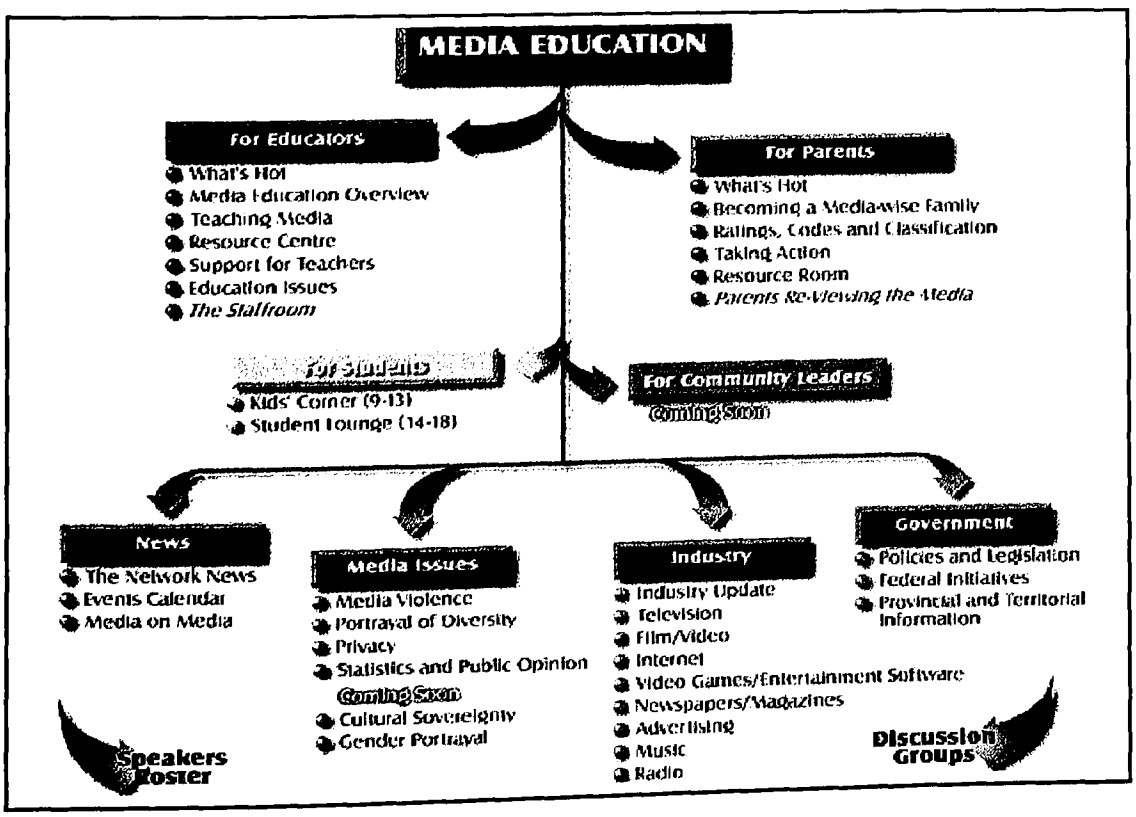
La multiplicación rápida de las nuevas tecnologías demanda respuestas activas y creativas con una vertiginosa prontitud. Los padres tienen la necesidad de poder ayudar a seleccionar a sus hijos sus contenidos mediáticos; los jóvenes deben adquirir también informaciones que les permitan seleccionar sus informaciones. Para ello, el Grupo «Réseau Éducation-Médias» pretende desarrollar el conocimiento crítico de los medios, favorecer la emergencia de consumidores activos que demanden la calidad de las informaciones, apoyar a los profesores en su integración curricular

Universidad de Huelva 2009

de la comunicación y, especialmente, ayudar a los padres a dedicar una parte de su tiempo en el hogar a enseñar a sus hijos a ser buenos consumidores de la televisión y los otros medios.

«Réseau Éducation-Médias» surge en 1993, patrocinado por el CRTC canadiense, a petición de representantes de las asociaciones de padres y de profesores, que pidieron a la «Oficine National du Film» de Canadá que creara un centro de información dedicado a la Educación para los Medios y que respondiera a las inquietudes demandadas por los padres. Bajo la dirección de Anne Taylor, en 1994, se comienza a editar por la «World Wide Web» de Internet. Este sistema de difusión ofrece fichas de ejercicios para los docentes y material para los alumnos, recursos para ayudar a los padres y a los educadores que utilicen los medios en casa o en las escuelas, información a los consumidores sobre los contenidos, especialmente la programación televisiva, los vídeos, las películas, etc. Permite, además, aprovechando las cualidades de este medio de comunicación, grupos de discusión para los alumnos, los padres y los docentes. Finalmente en sus páginas se puede encontrar una imagen completa de la industria de los medios en Quebec y Canadá, con sus códigos y reglamentaciones.





Universidad de Huelva 2009

Como hemos señalado, este «sitio» en Internet no está dedicado exclusivamente a los padres, sino también para los alumnos y los docentes. La interactividad y los enlaces permiten de esta página WEB aprovechar el «juego temático» de la red para ofrecer materiales muy variados para los tres sectores, además de informaciones sobre los organismos dedicados al tema, las industrias mediáticas quebequesas, los compromisos de los medios, la implicación gubernamental, amplia bibliografía sobre los diferentes contenidos, así como remisión a otras páginas universitarias y de organismos dedicados a la Educación para los Medios. Las páginas se ofrecen en inglés y francés, los dos idiomas oficiales de este país.

En las páginas dedicadas a los padres se invita a las familias interesadas a comprender la influencia de los medios en sus hijos, a que visiten los diferentes recursos que se les ofrecen en el «sitio» y que realicen con sus hijos las actividades, ya que se anuncian consejos interesantes para hacer de los chicos y sus padres consumidores activos y críticos.

En el menú de la página de los padres se incluyen noticias, actividades y recursos para padres e hijos además de fichas y consejos sobre la influencia de los medios y actividades para ayudar a los niños a comprender los mensajes mediatizados y trucos para desarrollar hábitos familiares del consumo de los medios. Además se cuenta con códigos, reglamentos, leyes que rigen las industrias mediáticas. La página suministra también a los padres una gran variedad de recursos (libros, artículos...) para ayudar a desarrollar la Educación en Medios en la vida cotidiana. Quizás lo más interesante de esta web sea la posibilidad de participar, de forma interactiva, en los grupos de discusión que se ofrecen, denominados «Parents à la une», ofreciendo la opinión sobre los productos mediáticos, discutiendo los compromisos sociales, realizando críticas sobre las películas...

La página «Devenez des consommateurs de médias advertis!» es una de los mejores e interesantes lugares que se ofrecen en esta web, ya que en ella se invita a los padres a aprovechar los medios, evitando aquellos aspectos de los mismos que pueden ser negativos para sus hijos. Para ello, les invita a desarrollar una actitud positiva y activa en la vida familiar a través de una serie de fichas y consejos. La página ofrece como opciones textos para el análisis de la influencia de los medios, ideas y actividades para ayudar a descodificar y comprender los mensajes mediáticos y finalmente trucos para la utilización de la televisión en el hogar. Dentro de las actividades para el aprendizaje del medio televisivo, se diversifican entre aquéllas para los más pequeños y para los mayores –objeto de nuestra investigación–.

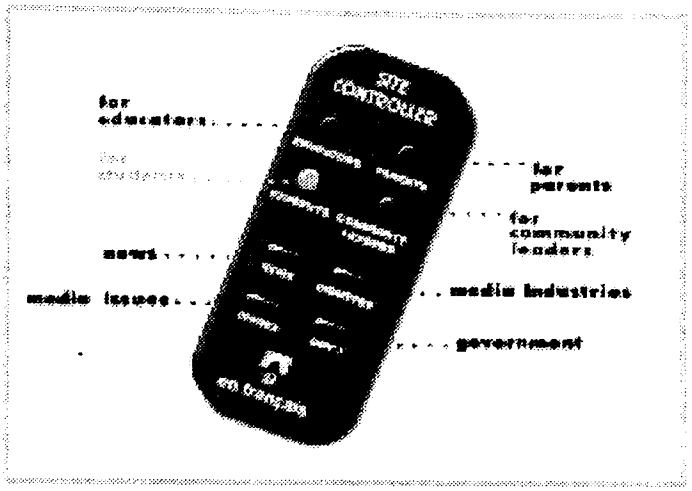
Los consejos a los padres para los chicos y adolescentes son sumamente interesantes ya que pretenden ayudarles a desmitificar «el lado mágico de la televisión». Se ofrece de forma interactiva en esta página bibliografía de libros para los jóvenes, así como grupos de discusión familiar e interesantes temas, como los valores y los jóvenes, la «pequeña pantalla y los grandes», los jóvenes y las noticias y la producción televisiva.

Entre las propuestas de discusión familiar, seleccionadas de organismos como «l'Alliance pour l'enfant et la télévision», la «Fédération de femmes de l'Ontario», «l'Association pour la connaissance des médias» y «The Center for Media Literacy», se proponen:

Universidad de Huelva 2009

• Visionar la televisión con los chicos y discutir las emisiones con ellos: ¿qué les gusta?, ¿por qué?, ¿qué valores reflejan?, ¿qué les llama la atención y qué les «choca»?, ¿cómo les influye?, etc.

• Discutir con los chicos cómo los personajes son o no reflejo de los reales: ¿cómo aparecen?, ¿son retratos realistas?, ¿en qué se diferencian?, ¿quieren parecerse a personajes televisivos?, ¿por qué?, ¿en qué se diferencia realidad y ficción?, etc.



• Pedir a los chicos que comparen sus actos y comportamientos con los televisivos: ¿se parecen los adolescentes de la calle a los de la televisión?, ¿en qué se diferencian?, ¿qué estereotipos y clichés nos transmiten?, etc.

• Discutir con ellos qué piensan sobre la vida de los jóvenes mediáticos: ¿cómo se componen sus familias?, ¿les gustan sus modelos de vida?, etc.

• Explicarles cómo se construyen los estereotipos televisivos. Analizar con ellos los clichés de las mujeres, los hombres, los niños, las minorías étnicas, etc.

• Analizar la publicidad televisiva: ¿qué venden: un modo de vida, una actitud?, ¿se cambian utilizando esos productos?, ¿qué se informa objetivamente de los productos?, ¿qué trucos utilizan para promocionarlos?, etc.

• Ayudarles a comprender los diferentes géneros televisivos. Explicarles las diferencias de cada uno de ellos y los públicos a los que se dirigen, etc.

• Explicarles cómo la televisión es parte de un engranaje comercial: ¿cómo se vende el tiempo de emisión?, la aparente gratuidad de los mensajes, etc.

• Discutir con los chicos sobre la violencia televisiva: ¿por qué se le da tanta relevancia en la pequeña pantalla?, ¿qué consecuencias reales puede traer?, ¿cómo se resuelven los conflictos frente a la vida real?, ¿cómo aparece la violencia y en qué grado en los informativos?, etc.

• Explicar a los chicos que en la pequeña pantalla se muestra lo que alguien quiere que se muestre: ¿qué puntos de vista se ofrecen?, ¿qué grupos están representados?, ¿por qué no aparecen otros?, etc.

• Finalmente, ayudar a los niños a comprender que la televisión –incluso las noticias y documentales– son sólo una simulación de lo real: mostrar que un producto elaborado por productores, realizadores, actores, publicitarios, etc. ofrece una visión particular del mundo, mediatizado por sistema político y económico.

Las páginas de esta web ofrecen múltiples actividades diversificadas y variadas, presentando consejos y trucos para mejorar el visionado televisivo y formar telespectadores activos, entresacados de múltiples organismos canadienses como la «TV Breakouts» del «Children's Television Resource and Education Center» y de «Fédération canadienne des associations Foyer-École et Parents-Maîtres».

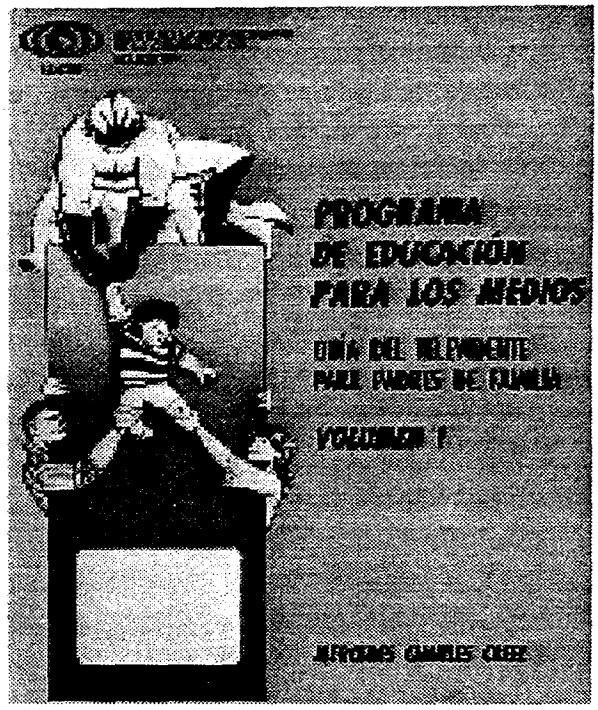
Universidad de Huelva 2009

Guía del televidente (para padres de familia)

Programa de Educación para los Medios (I)

Mercedes Charles

México, ILCE



Presentación

- Problemática: exposición de los niños a la televisión en contexto familiar.
- Instituciones educativas y actuación familiar.
- Programa Educación para los Medios: profesores, padres y niños.

1. Los padres, la televisión y los niños

- Fuerte incidencia medios: qué mensajes reciben, valores, manera pensar.
- La televisión: educa, informa, entretiene.
- Educar a ver la TV: ser selectivos y críticos:
  - Conocer su relación con la TV.
  - Conocer sus opiniones: dialogar...
  - Orientarles.

2. Mi familia y la televisión

- Papel de la TV en nuestra familia: importancia.
- Conociendo nuestros gustos televisivos: padres e hijos:
  - Preguntas-guía para conocer gustos televisivos: horas, programas.
- Razones que explican un abusivo visionado de la TV:
  - Conocer gustos televisivos de los niños.
  - Conocer razones por las que ven la TV.
  - Conocer el papel de la TV respecto al tiempo libre.

3. El lenguaje de la televisión

- Lenguaje TV: vídeo, audio, trama.
- Guión: guía escrita: elementos visuales, auditivos y contenido.
- El vídeo/imagen: cámara, puntos de vista, planos. Ejercicio: quitar sonido, analizar programas.
- El audio: voz, música, y sonidos ambientales. Ejercicio: quitar imagen y analizar un programa.
- La trama (contenido de la historia): inicio, desarrollo y desenlace.

4. Las telenovelas

- Características género: duración, tema (sentimientos/emociones/amoríos).
- Elementos básicos: lugar, personajes y trama.
- Lugares: Interiores, pocas escenas y acción, relaciones. Análisis de los lugares de una telenovela.
- Los personajes: héroes, ayudantes y oponentes. Análisis de los personajes de una telenovela.
- La trama: historia principal y secundarias (inicio, desarrollo y desenlace).

5. Los programas de aventuras

- Éxito en TV: interés y atención: emociones, acción y violencia.
- Caracterización: Historia con base en la acción.
- Lugar, personajes y trama.
- Actividad: Analizar valores de una serie, realizar una serie de aventuras.

6. Las caricaturas

- Dibujos fijos secuenciados: animación o movimiento.
- Tipos: fantasía, aventuras y melodramas.

Universidad de Huelva 2009

– Caricaturas de fantasía, aventuras y melodramáticas.
• Realización de una caricatura.

7. La comunicación en la familia
• Importancia TV: el medio no es ni bueno ni malo: capacidad de reflexionar.
• Usos de la TV: comunicación/incomunicación:
– Incomunicación: exclusivismo, aislamiento, importancia suma
– Enriquecimiento: uso moderado, discusión familiar, orientación hijos...
Otras opciones: actividades alternativas: lectura, deportes, amistad...
– TV aliada: selección programas, reflexión y diálogo, analizar contenidos, creatividad.

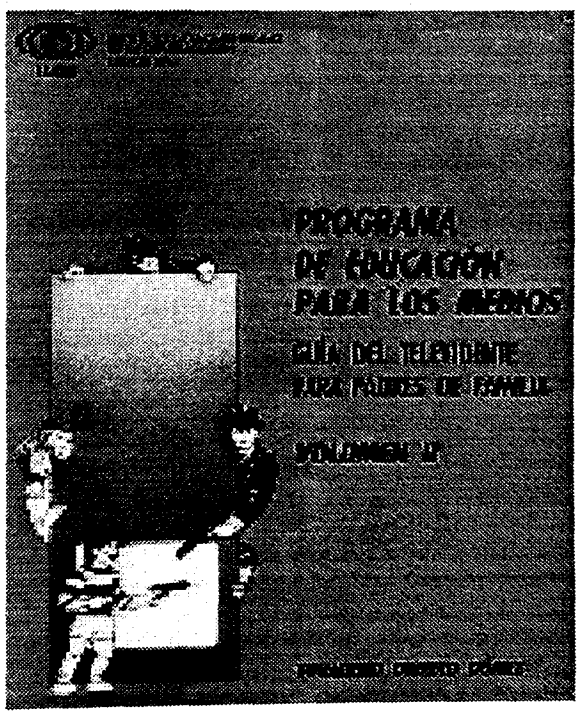
8. ¿Para qué nos sirvió esta guía?
• Modificar la relación niños/TV:
• Selección programas por su utilidad y enseñarles a reflexionar sobre programas.
• Ofrecerles elementos para que analicen y critiquen.
• Orientarles sobre los programas y ofrecerles actividades alternativas.

Guía del televidente (para padres de familia)

Programa de Educación para los Medios (II)

Guillermo Orozco

México, ILCE



1. Presentación
• Exposición a la televisión: familia/escuela: analizar prácticas cotidianas.
• Formación de perceptores críticos, reflexivos y creativos ante mensajes:
– Programa Educación para los Medios.
– Estrategias múltiples: profesores, padres, niños.

2. Los niños, la televisión y los padres
• Presencia y credibilidad TV en la familia y niños.
• TV: tomársela en serio: pensar sobre TV: enseñar a los niños.
• TV: actividad lúdica: medio preferido en niños.
– Diferencias en la recepción televisiva: tiempo, contextos, edad, actividad...
– Modelo paterno: mucho visionado, aumento en niños.

3. Maneras de estar frente al televisor
• Manera estar frente pantalla: tan importante como cantidad.
• Reto: enseñar a ver TV inteligentemente.
• Visionados: activo/pasivo, crítico/acrítico.
• Formar televidentes: no se nace, se hace.
• Modelo paterno: hábitos, efectos.
• Alternativas: no tirar el TV, ni apagarlo, ni limitar artificialmente.
– Convertir TV en aliado: educación y entretenimiento.
– Cuestionar la TV: orientar: qué ver, modos de verlo.
• Padres: aprender a ser televidentes y analizar el significado de la TV.

Universidad de Huelva 2009

4. La televisión y la familia

- En 40 años: TV parte mobiliario hogar ¿vida sin TV? No saber cómo vivir sin ella.
- Papel de la TV en familia: ¿cómo sería un día sin TV?: sentimientos, alternativas.
  - Diferencias en la dependencia televisiva.
- *¡Hagamos a la TV nuestra aliada!*
  - Comentar la programación con los hijos: hablar de la TV.
- *Jugando a la TV en la familia*
  - Representar la TV y sus diferentes programas.
  - No todos los programas se ven de la misma manera.
  - Reflexionar sobre nuestras actitudes ante la TV: padres, modelos para los niños.
  - Tipos de padres: permisivos/prohibitivos, premio/castigo, imposición de gustos...
  - Diagnóstico televisivo familiar.

5. Los poderes de la televisión

- TV es algo más que un aparato: la otra cara de la TV.
- TV como institución: quién decide programación, orientación, funcionamiento...
- TV:
  - medio técnico que revoluciona la comunicación del siglo XX.
  - Medio masivo de información.
  - Ventana al mundo, espejo sociedad.
  - Medio para captar manera particular la realidad.
- Juego de percepción: ver a través de un tubo: sentimientos y enfoques.
- TV como institución: genera reglas, prioridades, toma partido, enfoque una parte realidad.
- Intencionalidad: Tubo TV: captación sutil de la realidad: intencionalidad.
- Credibilidad: Otro poder TV: verosimilitud, credibilidad.
- Emotividad: no sólo la razón: lenguaje afectivo: provoca emociones.
  - Actividad: emociones provocan distintos programas diferentes medios familia.
- Resumen:
  - Relación TV/televidente: niveles: racional, emotivo, simbólico.
  - Poderes de la TV: credibilidad mensaje, sentimientos, intenciones.
  - TV: no sólo medio, también institución.
  - Percepción realidad: no neutra, condicionada.

6. La «fabricación» de las noticias

- Verdad televisiva: cómo se producen las noticias: realidad-imaginación.
- *La noticia:* ¿qué es una noticia? ¿Cuáles son nuestras noticias personales?
  - Referentes de la noticia: el acontecimiento y el contexto de interpretación.
  - ¿Importancia?: marco de interpretación: TV = empresa/ideología.
  - Producción de noticias: equipos: locutor, comentarista, técnicos, reporteros...
- Juego: Fabricando noticias
  - Recordar una noticia y un noticiero: razonar por qué ese recuerdo.
  - Representar los distintos papeles de una cadena: locutor, cámara, televidentes...
  - Crear un noticiero perfecto.
- *El noticiero*
  - Programa TV de noticias (local, nacional...).
  - Fuentes: reporteros, agencias, empresa televisiva, etc.
  - Tipos en función temática: deportivas, políticas...
- *La TV construye su propia verdad*
  - No se informa de fuentes, no se justifica ausencias, no se sabe criterios de selección.
  - Necesidad ser crítico ante la TV.

7. La violencia en la programación

- La violencia televisiva: abundancia en la programación.
- Tipos de violencia: física, verbal, simbólica:
  - Física: agresiones corporales. Más perceptible (violación corporal).
  - Verbal: palabras, discusión (violación intelectual).
  - Simbólica: difusa, sutil, menos agresiva; conmoción; sentimientos (violación ética).

Universidad de Huelva 2009

- *Patrón de violencia*
  - Violencia en la resolución conflictos: estereotipos; no crítica ni negociación.
- *¿Cómo ejerce la violencia la TV?*
  - Mostrar productos fuera del alcance de los ciudadanos.
  - Subestimar la capacidad de los televidentes: pésima calidad programas.
  - Censurar ciertos temas: derecho a la información de la audiencia.

8. Los comerciales/anuncios

- La televisión comercial: TV: empresa: generar y obtener ganancias.
- Cantidad de comerciales, tipos, temporalización continua.
  - Actividad: pensar en anuncios, diferenciar comerciales de anuncios (convencer, consumir).
- La estructura de un comercial.

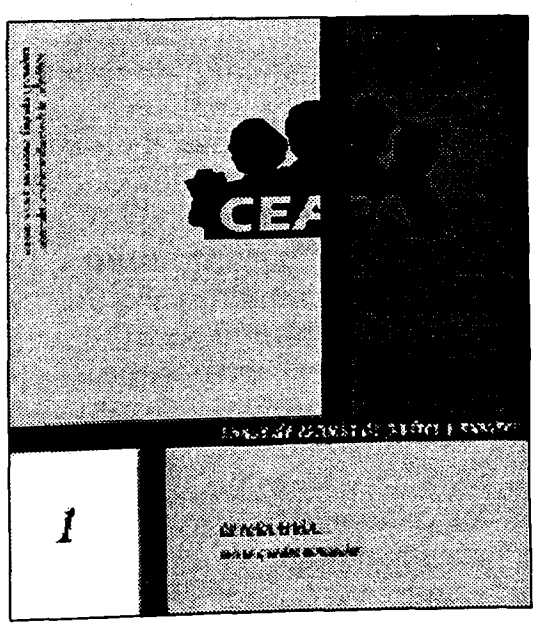
9. De la televisión a la familia

- El mundo de la pantalla, el mundo del hogar: analizar las actividades de la familia.
  - Conclusión: mucha televisión, pocas actividades familiares.
- Sugerencias para jugar con la TV:
  - Encendamos la TV, pero quitemos el sonido; pongamos sonido y ocultemos la imagen.
  - Repitamos la voz de los personajes.
  - Hagamos un comercial y noticiero como a nosotros nos gustaría.
- Resumen:
  - La TV no tiene por qué jugar con nosotros.
  - Nosotros somos más inteligentes para jugar con ella.
  - Siempre se puede jugar y divertirse con la TV.
  - No hay que apagar el TV: jugar con él.
  - Aprendamos a divertirnos en familia.

10. Ahora, ¿cómo veremos televisión?

TV en la familia y en nuestra vida cotidiana.
Actitudes frente a la TV: maneras, estrategias y juegos.
Desmitificar la TV: diversión favorita de la familia: convertirla en aliada.
Podemos hacer más de lo que pensamos: no pesimismo.
Aunque la TV no eduque, los niños sí aprenden.
Aprender a jugar con la TV: jugar con nuestros hijos: comunicación familiar.

La televisión. ¡No te quedes mirando!
Temas de Escuelas de Padres y Madres
Antonio Chazarra y Luis García
Madrid, CEAPA



La Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de España (CEAPA), en colaboración con los Ministerios de Educación y Asuntos Sociales, editó una colección de «Temas de Escuela de Padres y Madres» en los que el primer cuadernillo se dedicaba al «reto que supone para todos los padres y madres aprender a mirar críticamente la televisión» (Chazarra y García, 1994: 1).

Universidad de Huelva 2009

En éste se plantea que «la primera tarea que hemos de realizar consiste en precisar nuestros objetivos y expectativas, ya que con posterioridad hemos de convertir esos objetivos en propuestas aplicables de acción educativa para las Escuelas de Padres y Madres y para la reflexión y el debate de las APAs y familias».

Como objetivos para esta propuesta de Escuela de Padres y Madres, la CEAPA propone en este Cuadernillo los siguientes:

1. Abordar el papel esencial que la televisión ocupa en nuestra realidad social, económica, cultural y familiar, poniendo de relieve su relevancia en nuestro ocio y tiempo libre.
2. Asumir que la televisión tiene, al menos, cuatro funciones que pueden favorecer el crecimiento personal y la formación integral: informativa, de entretenimiento, educativa y crítica.
3. Denunciar las consecuencias negativas del mal uso y abuso de la televisión para un desarrollo personal sano y para el equilibrio de las relaciones interpersonales.
4. Generar instrumentos teóricos para descodificar los aspectos teóricos, técnicos e ideológicos de la televisión, a fin de posibilitar un análisis crítico sobre sus consecuencias en nuestra vida cotidiana.
5. Reflexionar sobre la función social de la escuela, poniendo de manifiesto sus dificultades y proponiendo alternativas para adaptarse a los cambios sociales e incluirlos en sus programaciones educativas.
6. Apostar por una mayor vinculación entre educación y televisión, demandando que los programas escolares incluyan una formación específica que permita conocer y comprender el medio televisivo.
7. Someter a revisión y crítica el fenómeno consumista y aprender a descodificar críticamente los anuncios televisivos y sus técnicas persuasivas.
8. Proponer un mayor control social de los medios de comunicación, mediante instrumentos que posibiliten la presencia y la participación de organizaciones sociales como las asociaciones de consumidores y usuarios y confederaciones de padres y madres de alumnos.
9. Elaborar materiales que posibiliten, tanto en las escuelas padres y madres, como en las APAs y familias, establecer un diagnóstico sobre los aspectos positivos y negativos de la televisión, diseñando respuestas para desarrollar una recepción crítica del fenómeno televisivo.

El modelo crítico que defiende la CEAPA en este documento es la superación de la contemplación pasiva de la televisión y la apuesta por un modelo participativo, que, en un lenguaje sencillo, adaptado al nivel de los padres y madres, se pueda aproximar al universo de los medios de comunicación «para conocer sucintamente sus características y funcionamiento, analizar las consecuencias negativas de los abusos de la televisión y la teleadicción, exponer de qué forma un uso adecuado puede favorecer y potenciar el desarrollo personal y, finalmente, realizar algunas propuestas sobre la necesidad de vincular mucho más en el futuro inmediato la televisión y la educación y cómo educar en el medio y desde el medio desde la propia familia» (Chazarra y García, 1994: 9).

El Manual comienza con una introducción sobre su visión panorámica de la comunicación en la sociedad actual y la trascendencia que la televisión tiene en ella. Posteriormente, se centra en «lo que se oculta detrás de la pequeña pantalla» presentando el universo interior, la cara oculta del medio y abre pistas a la posibilidad de manipulación que este medio unidireccional tiene por el desconocimiento de sus códigos. Para ello se ofrece a los padres un «manual de ilustraciones contra la lluvia radiactiva» que, basado en los consejos de Rico (1992; 1994), pretende prevenir sobre los riesgos, problemas y consecuencias negativas, muy al estilo de las teorías de los efectos directos, presentando un «síndrome teleadictivo» y un «cuadro clínico de la teleadicción».

Universidad de Huelva 2009

Por ello, «desde CEAPA reivindicamos que los padres y madres no renunciemos al derecho a la información, recordando aquel aserto de que 'una persona sin información es una persona sin opinión'» (Chazarra y García, 1994: 15). Por ello su propuesta se dirige a una «Educación y Medios de Comunicación» para «enseñar a leer y escribir en los medios y para los medios» (pág. 18), de forma que se recupere «la capacidad de análisis y valoración racional como manera de neutralizar estas influencias».

En este sentido, «las APAs hemos de jugar una baza dinamizadora realizando aportaciones para que la Educación en los Medios, y especialmente en la televisión, se incluya en el Proyecto Educativo de Centro y en la Programación General Anual, y no sólo eso, sino incorporando a las Escuelas de Padres y Madres y a nuestra acción formativa actividades sobre aspectos técnicos e ideológicos de la televisión, a fin de aumentar nuestra capacidad para dialogar más y mejor con nuestros hijos y poder educar en los medios y para los medios en nuestros propios hogares. Indudablemente en ninguna ocasión podemos y debemos delegar por completo la educación de nuestros hijos e hijas al centro educativo. Ante la televisión, el ámbito familiar cumple un papel complementario al de la escuela y necesario para que la Educación en los Medios resulte productiva. Para cumplir nuestra función educativa, necesitamos de un aprendizaje previo. Las APAs son el lugar adecuado para lograrlo a través de una formación activa» (Chazarra y García, 1994: 19).

La presencia abusiva de la televisión en los hogares y en las familias demanda por ello la actuación de los padres. En este Programa se ofrece un conjunto de actividades formativas para los padres y las madres que van desde la cumplimentación de cuestionarios para detectar los hábitos televisivos de los padres como telespectadores, hasta el estudio del tiempo de ocio de los hijos. Además se incluyen fichas para realizar protestas ante contenidos violentos de la televisión.

En suma, se invita a los padres a que inserten dentro de sus programaciones asociativas el estudio de la televisión como manera de educar a sus hijos a un consumo más racional del medio. El propio Manual hace una propuesta de cinco sesiones:

1) Charla informativa sobre los contenidos del Programa.
2) Análisis del cuestionario referenciado con una dinámica participativa.
3) Realizar propuestas para la actuación con los hijos –niños y jóvenes– de carácter formativas.
4) Análisis del fenómeno televisivo y sus diferentes implicaciones en la vida de los chicos.
5) Elaboración de propuestas concretas para trabajar en las Asociaciones y en las familias.

El Manual finaliza con una serie de sugerencias bibliográficas, centradas en los textos ya citados de Rico (1992; 1994) y de Ferrés (1994). Además sugiere una serie de películas que, por su interés en el tratamiento de la televisión, finalmente, recogemos:

- *Ladrones de anuncios*, de Maurizio Nichetti (Italia, 1951).
- *Bellissima*, de Luchino Visconti (Italia, 1951).
- *Rosalie va de compras*, de Percy Adlon (EEUU, 1990).
- *Permanezca en sintonía*, de Peter Hyams (EEUU, 1992).
- *Decide tus juguetes*, Instituto de la Mujer (España, 1993).

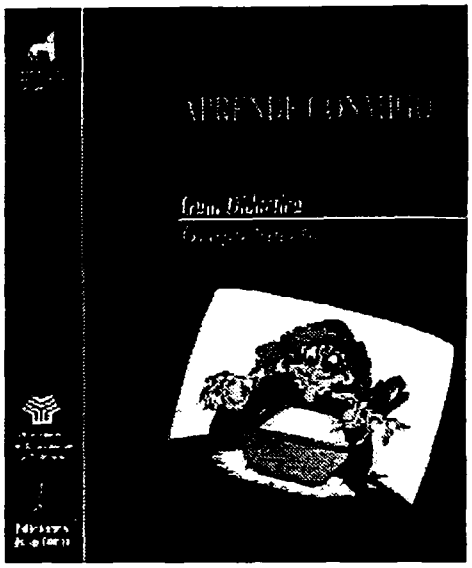
Universidad de Huelva 2009

Propuesta de trabajo con los padres

Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo

Guía Didáctica

Grupo Spectus



El Grupo Spectus (1996b: 102-106), formado por Gabelas, Samarra, Ricard, Ferrer y Sesé –que analizaremos dentro de los programas de educación para la televisión en el ámbito escolar en capítulos siguientes–, también dedica una unidad didáctica al trabajo con los padres que creemos de sumo interés por lo que recogemos algunos de sus fragmentos más significativos:

1. Padres e hijos delante de la televisión

Uno de los sistemas de comunicación más impactantes y eficaces en nuestra sociedad es el mundo de la imagen: cine, fotografía, televisión, vídeo... Las imágenes se han convertido en un elemento omnipresente en nuestra vida cotidiana. A través de ellas se emiten toda clase de mensajes que nos llegan y nos condicionan directa o indirectamente. De aquí la necesidad de educar a nuestros hijos para recibir la imagen y analizarla. Esta educación tendría que comenzar desde muy pequeños en el propio centro educativo.

La televisión puede cumplir una labor muy importante en la educación de la imagen. Los docentes pueden enseñar a ver la televisión y a utilizarla haciendo que la misma se transforme en un medio de información o de entretenimiento real, que se pueda conectar o apagar de acuerdo con unos criterios propios y selectivos.

La televisión no es negativa por sí misma. Puede aportar vivencias positivas y favorables para el desarrollo del joven. Bien utilizada puede ayudar a la adquisición de actitudes y estilos de vida positivos y a inculcar aspectos sociales, culturales y recreativos que ayudan a modificar o corregir formas de conductas inadecuadas. Todo depende del uso que se haga de la misma.

La familia –el ambiente familiar– tiene un papel fundamental en todos estos aspectos: ¿qué influencias televisivas transmitimos a nuestros hijos?, ¿qué hábitos?, ¿qué actitudes tomamos delante de la televisión?...

En esta propuesta se pretende trabajar la interrelación entre todos estos elementos: padres, hijos, centros educativos y televisión.

2. Temas de la propuesta

a) La televisión y los jóvenes. El trabajo en el aula.
b) La televisión en casa. Consideraciones.
c) Actitudes familiares delante de la televisión. Ventajas e inconvenientes.

3. Finalidades de la propuesta

a) Conocer los diferentes contenidos y objetivos sobre la televisión que los alumnos trabajan en el centro educativo.
b) Reconocer y distinguir diferentes aspectos que se trabajan con los alumnos como: realidad/ficción, los modelos de conducta en la televisión, el tratamiento de la violencia y el sexo...
c) Tomar conciencia del papel de influencia real que tiene la televisión en el espectador en general, y concretamente en los jóvenes.
d) Analizar actitudes nuevas y diferentes que se deben trabajar con los hijos al ver la televisión.
e) Valorar las funciones de la televisión en casa y extraer de ellas elementos de reflexión.

Universidad de Huelva 2009

La televisión en casa

Ver la televisión tiene aspectos positivos y negativos. Tiene de bueno, entre otras cosas, que nos acerca a mundos lejanos, que nos permite la revisión de la imagen de la realidad y que nos facilita el acceso al código de la imagen (objetivo pedagógico que en nuestra función didáctica deberíamos cubrir). Ofrecemos aquí un conjunto de ideas agrupadas en bloques que pueden ayudar a ilustrar y a enriquecer el coloquio con los padres sobre cuál es el papel y grado de influencia que tiene la televisión en sus hogares.

Datos de audiencia juvenil. Hábitos y preferencias

- Diferentes tipos de encuestas nos dicen que el tiempo total que los jóvenes de trece-catorce años dedican a la televisión es de unas veinticinco horas semanales. Traducido a horas diarias vendrían a ser entre dos y media y tres horas.
- Nuestros hijos tienen acceso a todo tipo de programación. Sus intereses televisivos se reparten muy uniformemente y pueden ir desde programas juveniles, infantiles, hasta programas exclusivamente para adultos.
- Los jóvenes se pasan unas sesenta mil horas delante de la televisión a lo largo de toda su escolaridad: el mismo tiempo que en la escuela. De aquí la necesidad de aprender a leer las imágenes y entender el mundo de los medios audiovisuales.
- Ciertos estudiosos comentan que los jóvenes ven demasiado la televisión, que ésta influye negativamente en su comportamiento, alterando su manera de vivir y su capacidad para diferenciar la realidad y la representación de la misma.
- Consecuentemente hay posiciones encontradas acerca de la valoración de la influencia de la televisión en el rendimiento escolar de los alumnos.

Aspectos considerados positivos referente a la televisión

- La televisión permite conocer otras realidades, sociedades, culturas, países... que de otro modo no conoceríamos.
- La televisión permite acceder a sensaciones y vivencias sensoriales gratificantes en su mayoría, a las que no podrían acceder de otro modo. Ejemplo: una retransmisión deportiva.
- La televisión es una forma rápida y eficaz de introducirse en el mundo de la imagen.
- La televisión puede ser un buen instrumento formativo. Un ejemplo puede ser los programas de televisión educativa.
- La televisión introduce el espectáculo y la cultura en el hogar.
- La televisión permite elegir las opciones que realmente te interesan en ese momento: la telecompra y la hipercomunicación (comunicarte con otras personas o cadenas de televisión).

Aspectos considerados negativos referente a la televisión

- Hay jóvenes que ven televisión durante la mayor parte de su tiempo libre. Esto les impide dedicar este tiempo a otras actividades más positivas que facilitan el aprendizaje necesario para su desarrollo personal e intelectual. Dicho de otra manera: el joven pasa demasiadas horas delante de la televisión. Esto supone una enorme limitación.

Alternativa: Distribuir su tiempo libre, así reducirá el tiempo dedicado a ver la televisión. Los padres tendrían que facilitar alternativas de utilización del tiempo. Es necesario pensar, para solucionar este problema, que se tiene que reorientar la convivencia familiar y dentro de ella el ocio. Se tendrá que dar a la televisión el lugar que nosotros queramos que le corresponda.

- La televisión no facilita el diálogo entre padres e hijos. Rompe la comunicación.

Alternativa: Se tendría que pensar en organizar las actividades de tiempo libre y sobre todo intentar conectar con nuestro hijo, hablando con él de los temas y programas que le gusten. No destar prestigiar por sistema lo que le gusta y no valorar sus gustos como infantiles o negativos. El joven será más o menos infantil en función de las responsabilidades que se le hagan tomar y no porque vea, por ejemplo, un determinado número de filmes de dibujos animados.

- En la televisión hay demasiadas dosis de violencia y sexo malentendido. Esto no parece ser más que un reflejo del tipo de sociedad en la que vivimos, que para «vender» es capaz de cualquier cosa.

Universidad de Huelva 2009

Alternativa: Se debe procurar que los programas que el joven pueda ver no tengan demasiada violencia ni sexo malentendido. Se debe comentar con él las escenas que haya visto y le hayan impresionado, haciéndole ver la verdadera causa de su aparición y la necesidad de mirarlas críticamente y no como un consumidor pasivo.

• La televisión comporta una actitud pasiva: recibir mensajes sin participar activamente en ningún proceso.

Alternativa: Recientes estudios parecen demostrar que la imagen televisiva no se percibe de forma inmediata, sino que necesita de unos mecanismos tan completos –pero diferentes– como los de la lectura.

• Los anuncios fomentan el consumismo sin medida. Crean mundos irreales donde se asumen unos éxitos irrealizables.

Alternativa: Hay que evitar que el joven se convierta en un consumista y en una persona que se embriague con falsas promesas y con consumir marcas. Es necesario también trabajar con ellos la autoestima de una manera personalizada.

5.2. La responsabilidad de los medios

Junto a la familia, es evidente que los medios de comunicación desempeñan un papel clave en la educación de las audiencias, en cuanto que ellos mismos son responsables de los contenidos, los mensajes, las programaciones y los valores y contravalores que se emiten a través de la pequeña pantalla. Señala Pérez Tornero (1997: 27) que «la propia televisión debe amparar, si es democrática, el enriquecimiento de la comprensión del lenguaje de la misma televisión por parte del usuario. Se trata de fomentar la competencia televisiva, no tanto como una telealfabetización –que sería plegarse a la hegemonía del medio–, sino como una mejora de las capacidades comunicativas, expresivas y críticas del propio usuario».

Relata Casado (1997: 95), directivo de la emisora andaluza, Canal Sur, en su interesante artículo «La responsabilidad educativa de la televisión», que Karl Popper contaba en su último ensayo publicado una discusión que tuvo en Alemania con un directivo de televisión que sostenía que la obligación de los canales era «ofrecer a la gente lo que la gente quería, como si se pudiera saber lo que la gente quiere a través de las estadísticas de audiencia. Lo que podemos recabar de esas estadísticas sólo son indicaciones acerca de las preferencias tras las producciones ofrecidas». Y agrega Casado que «esta anécdota del gran filósofo europeo ilustra con claridad la justificación que utilizan las cadenas de televisión para programar espacios de baja calidad, con capacidad de llegar a configurar el comportamiento de la población que los consume y sin ser conscientes de la responsabilidad que tienen, dada la importancia actual de este medio. Algunos nos preguntamos por las audiencias que obtendrían espacios de calidad, si fueran programados a la hora que los espectadores pudieran verlos».

Universidad de Huelva 2009

El constantemente referenciado investigador y comunicólogo mexicano Guillermo Orozco (1994a: 13) alude a que es necesario «rescatar los medios para sus audiencias», ya que en la actualidad estamos viviendo la paradoja de ver cómo la proliferación de canales televisivos no conlleva un mayor pluralismo informativo. La monopolización de las industrias culturales nos exigen establecer estrategias de democratización de los medios. Las televisiones, y los medios en general, coexisten actualmente en un «clima neoliberal surcado por tendencias de privatización, comercialización y desrregulación estatal» (pág. 24), por lo que, más que nunca, hay que comprometerse con la creación de sistemas de comunicación más democráticos. Es por ello necesario «colocar» al comunicador frente a la recepción, para que descubra la importancia de la mediación que ofrece el medio.

Si bien la responsabilidad educativa del medio está siendo ampliamente cuestionada por aquéllos que defienden su exclusiva misión de entretenimiento y de «satisfacción» única de la «demanda», son muchos los investigadores que defienden el papel educativo de la televisión. Casado (1997: 101), en el capítulo antes reseñado, y desde la óptica de los responsables del medio, es tajante al afirmar: «Yo creo en la responsabilidad educativa de la televisión y en el compromiso de ésta con los ciudadanos», si bien alude que las empresas televisivas de titularidad pública están sometidas a una dura competencia que les ha llevado en España «a una lucha desesperada por la audiencia; su obtención masiva parece ser el único fin de la televisión y todo ello al servicio de atraer público para la publicidad. Los intereses económicos son tan fuertes que cualquier intento de regular el contenido de la televisión, es considerado como un ataque a la libertad de expresión. La misma sociedad que acepta multitud de limitaciones a muchos derechos fundamentales, no se atreve a regular, en un terreno que le afecta sin duda mucho más, y las transgresiones, a las muy tolerantes normas existentes en el terreno audiovisual, son incesantes, sin que por ello nadie sea sancionado».

Hugo Aznar (1994: 245) insiste en que es necesario contextualizar el debate de los contenidos y valores morales transmitidos por la televisión dentro del marco más amplio y genérico del debate moral de nuestras sociedades, entendiendo por éstas las sociedades democráticas de tradición liberal y economía de mercado. «Me gustaría sugerir que la falta de un compromiso moral efectivo por parte de los medios no es sino el reflejo de una tendencia más generalizada que se da a nivel del discurso ético-político de nuestras sociedades». La libertad de expresión, la libertad de iniciativa y la libertad de mercado se han conjugado para crear el entorno en que se dan las empresas de comunicación hoy, que alternan su carácter de negocio con sus responsabilidades de comunicación social y de incidencia en sus audiencias.

Esta contextualización social de las emisoras televisivas no debe necesariamente ser un obstáculo para la asunción de responsabilidades de los propios medios respecto a los ciudadanos para favorecer su uso inteligente y activo. Pérez Tornero (1994: 25-26) se interroga certeramente en «¿cómo hacer una televisión inteligente?». Y añade que «con la desrregulación de las televisiones, con la crisis de los servicios públicos de televisión y la creciente comercialización del discurso televisivo, cada vez son

Universidad de Huelva 2009

más quienes se inquietan y se interrogan públicamente sobre el escandaloso divorcio entre televisión y educación, por la separación –cada vez más abismal– entre el medio de comunicación hegemónico y el cultivo de la inteligencia humana». La televisión puede suponer un enorme avance para la Humanidad, «pero sujeta, como se encuentra, a desviaciones, contradicciones y al uso abusivo de muchos poderes, es necesario cambiarla profundamente para acercarla a los valores humanos». Y es aquí donde se plantea «el desafío educativo de la televisión». En este sentido, Fuenzalida y Hermosilla (1989: 277 y ss.) defienden, en su clásico *Visiones y ambiciones del televidente*, «una televisión desde la sociedad receptora» que atienda a sus demandas.

Se plantea de esta forma la necesidad de que los propios medios actúen en esta importante tarea de «educar para el consumo desde la televisión». Francés (1997: 112) sugiere la necesidad de incrementar «el sentido crítico de la audiencia e impartir una cultura de los medios audiovisuales que enseñe a descifrar los códigos televisivos» como una de las tareas prioritarias de la televisión pública. «Si hasta ahora se había considerado necesaria la conveniente formación de un telespectador crítico y en posesión de las oportunas 'herramientas' defensivas que le permitieran salir incólume ante las agresiones de los medios de comunicación audiovisuales, la irrupción en el mundo de la televisión de nuevas cadenas y la competencia feroz desencadenada entre éstas por apoderarse de la mayor tajada posible de la tarta publicitaria, han acentuado el acoso que en este terreno sufría el indefenso consumidor, y han repercutido en notorio descenso de la calidad de las programaciones. Por lo tanto, de lo antedicho se desprende la insoslayable, perentoria y urgente tarea de formar un consumidor crítico de televisión».

Este desafío educativo de la televisión se concreta, por tanto, en la necesidad de preparar al sistema televisivo para atender las demandas de cultura y educación de los ciudadanos, mejorando los contenidos de las programaciones de la televisión generalista, así como dedicando más espacios que se encuadren dentro de la televisión educativo-cultural (Pérez Tornero, 1994: 163 y ss.); pero además, se ha de fomentar la inteligencia en el uso social e individual del medio, o lo que es lo mismo, educar en el uso de la televisión. «Hay que romper la separación entre la educación y la televisión. Superar la distancia entre dos mundos que durante mucho tiempo se han ignorado y despreciado mutuamente. Pero para ello se necesitará un replanteamiento simultáneo de ambas esferas y un cambio de perspectiva» (pág. 26).

Hay que modificar, por ello, según Gifreu (1994: 144), los planteamientos y actitudes de fondo para «positivizar la televisión» reflexión que corresponde, no sólo a los medios, sino también –como ya hemos indicado– a los padres, educadores, a los poderes políticos y a la sociedad civil. «A los profesionales de los medios nos compete el estudio y la ejecución final del producto. Nuestra obligación, entre otras muchas, es la de plantear a los poderes correspondientes los elementos imprescindibles para poder llevar a cabo nuestro trabajo, conforme al acuerdo de las exigencias éticas y estéticas necesarias: investigando, asesorándonos, arriesgándonos; buscando las fórmulas televisivas adecuadas para transmitir con eficacia valores, como la solidaridad, el sentido crítico y de justicia, la ecología, la imaginación, el respeto, la generosi-

Universidad de Huelva 2009

dad... contra la violencia por la violencia, el sexo por el sexo, la filosofía del éxito inmediato, etc.» (Frígola, 1994: 237).

Pérez Tornero (1994: 27), al plantearse qué tareas han de emprenderse para responder al desafío educativo de la televisión, establece dos primordialmente:

> • Educar para el uso de la televisión: formar espectadores conscientes, críticos, activos, capaces de programar su propio consumo y de realizar un uso eficiente de la televisión. Es una educación que la sociedad, salvo excepciones, no se plantea y que, por tanto, pocas instituciones educativas acogen. Sin embargo, es una necesidad, cada vez más evidente, en el funcionamiento democrático de una sociedad.
>
> • Educar a través de la televisión: transmitir contenidos formativos y educativos a través de la televisión.

Este segundo objetivo –parcela específica de la televisión educativo-cultural– ha sido analizado ampliamente en el capítulo anterior de «La educación en televisión», por lo que obviamos nuevas referencias. El primero que apunta Pérez Tornero es el eje central de nuestra tesis y ocupará el resto de los capítulos de esta fundamentación, así como la implementación práctica del Programa Didáctico que presentamos a continuación.

Para complementar este epígrafe nos centramos ahora en dos aspectos que corresponden a los medios y que se nos antoja como claves para entender la responsabilidad de los medios para atender esa necesidad última, que apunta Pérez Tornero (1994: 29), de «transformar la televisión»: las programaciones infantiles y juveniles de las cadenas y, por otro lado, la necesidad de la autorregulación de las emisoras para que ellas mismas sean las que velen por la calidad de los contenidos que ofrecen.

5.2.1. La programación infantil y juvenil de la televisión

La programación –entendida como la articulación temporal de formatos y contenidos de las emisiones (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995: 23)– es una de las principales armas de las cadenas de televisión para garantizar sus niveles de audiencia y su impacto social. Por ello, al plantear la responsabilidad de las cadenas de televisión en educar para su uso, hemos de reseñar brevemente las políticas seguidas por las emisoras y especialmente en los contenidos infantiles y juveniles.

5.2.1.1. Entre la programación genérica y la programación infantil y juvenil

Apunta García Nebrera (1994: 65) que «la oferta televisiva que se le presenta al niño no es un fenómeno aislado, tiene mucho que ver con la formalización jurídica

Universidad de Huelva 2009

del propio medio y el papel social que, en consecuencia, le otorgan las distintas instancias sociales».

El proceso de desrreglamentación de las cadenas europeas a finales de los ochenta y principio de los noventa ha cambiado radicalmente el panorama televisivo y la lógica del mercado audiovisual, hasta el punto que muchos autores se plantean si realmente se puede hablar de programas para niños y jóvenes, como señala Jehel-Cathelineau (1996: 25 y ss.), en su interesante artículo «Les programmes pour les jeunes, des programmes en quête de définition». Vázquez (1995: 14) señala que cada vez más se está imponiendo un «modelo de espectador universal», con sus correlatos de desprecio de las audiencias marginales (entre ellos los niños y los jóvenes).

Desde la irrupción de los canales privados en Europa, puede observarse, según el informe «La programación infantil de televisión en España, Francia e Italia», realizado por el organismo/observatorio de la programación de distintas cadenas europeas, el Euromonitor (García Nebrera, 1994: 71), que «el peso de los programas infantiles disminuye considerablemente». Se ha producido de esta forma un replanteamiento general por la mayoría de las cadenas de los horarios infantiles y juveniles.

Así, señala Felipe Pontón (1994: 114), en «El diseño de la programación infantil y juvenil en televisión», que «la tarde, dedicada tradicionalmente a series de dibujos animados y aventuras adolescentes, es ahora bastante diferente». Y añade que «ahora las programaciones se dividen en dos tipos: las que buscan una audiencia adulta y las que intentan integrar a los jóvenes y los niños en audiencias más adultas, más familiares».

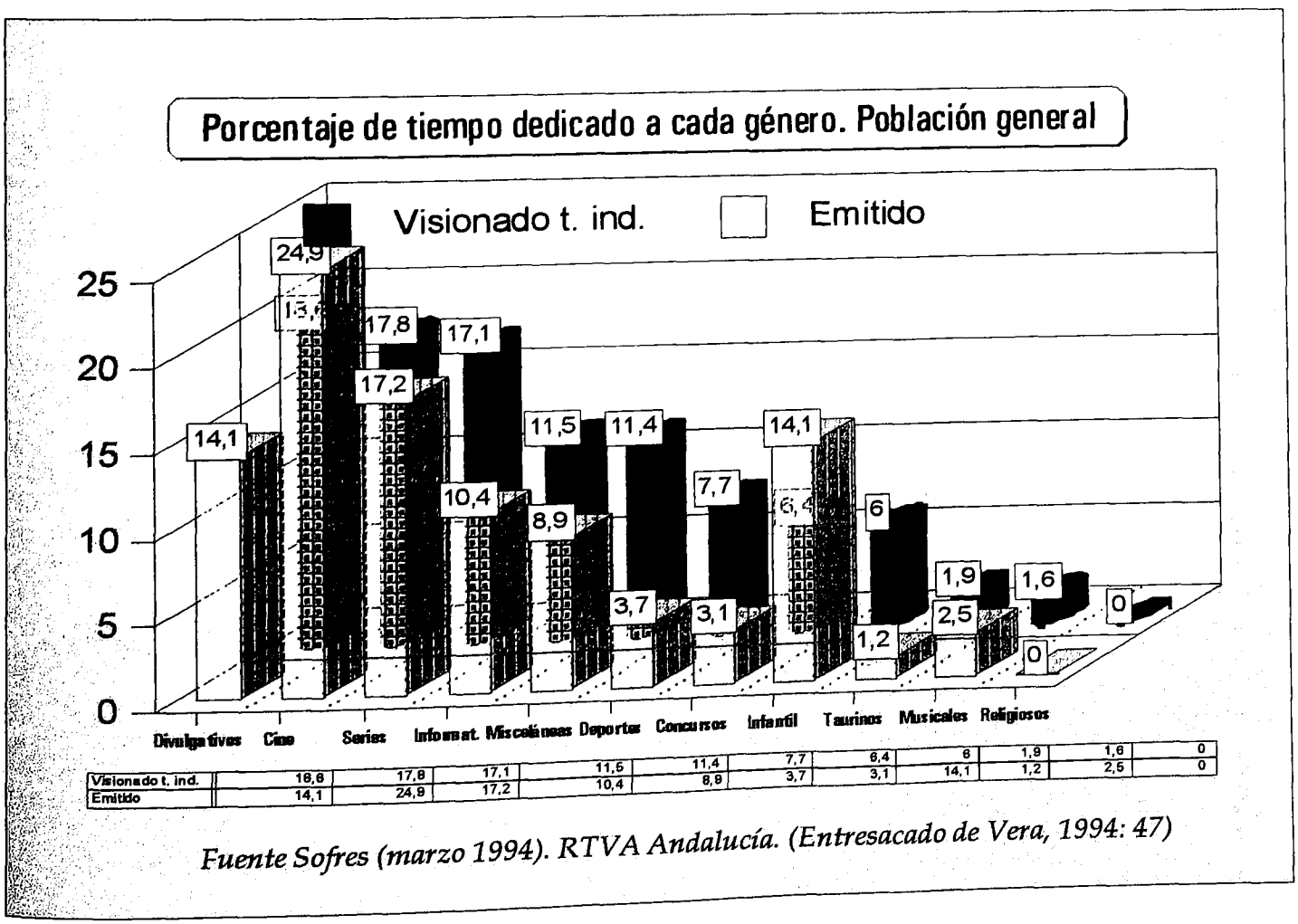
En este sentido, afirma Vázquez (1995: 14) que «la programación dirigida al público infantil y juvenil ha quedado relegada a horarios marginales –fundamentalmente en el horario del desayuno: entre las siete y las nueve de la mañana– «y además se convierte en una programación de quita y pon, víctima propiciatoria de la contraprogramación, otro de los efectos derivados de la privatización».

Por ello, se interroga Pontón (1994: 115): «¿dónde están los niños ahora?, ¿cómo participan en el total de la audiencia?, ¿cómo es que eran tan importantes antes y ahora parece que no se programa para ellos?». Para este autor, «los niños han dejado de ser un grupo de espectadores significativo en sí mismo dentro de la audiencia de tarde. El liderazgo de la banda se consigue por la combinación de varios públicos, de varios perfiles que *numéricamente* dan la mayoría (...). La programación es ahora más *familiar*» (los subrayados son nuestros).

Los estudios de mercado y las investigaciones académicas recientes apuntan, como indica Frígola (1994: 237), que los intereses de niños y jóvenes van dirigidos actualmente hacia programas que, teóricamente, están pensados para los adultos, «por lo que cualquier acción, cualquier código ético, cualquier iniciativa que se tome en este terreno, debería también ir dirigido a los programas para adultos en franja diurna, no únicamente a los infantiles». De hecho, recoge Vera Oliver (1994: 45), que junto a los programas infantiles y juveniles, los chicos ven todo tipo de programas y

Universidad de Huelva 2009

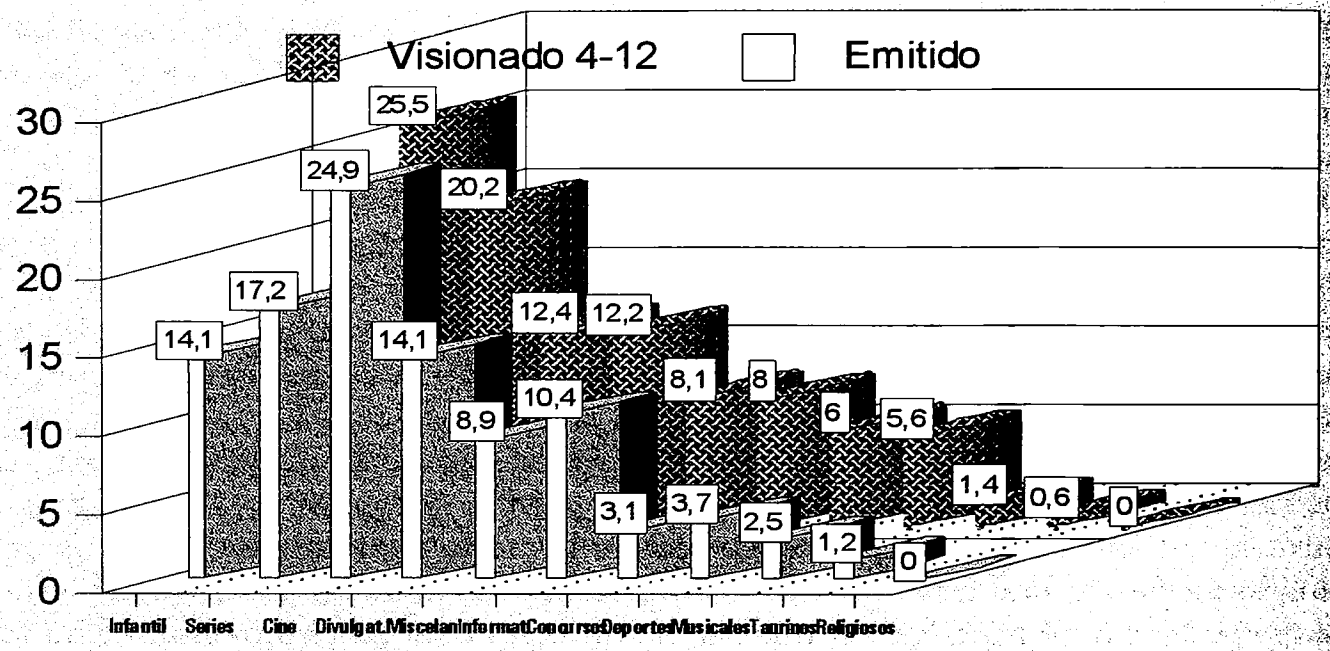
géneros solos o a la par con sus padres. «El niño no es sólo espectador de programas infantiles. En multitud de ocasiones la televisión se ve en familia. La tradicional escena de la familia reunida delante del televisor es todavía una realidad» (Contreras, 1992: 18-19), hasta el punto que este autor, en términos sociológicos, habla de «adultos infantilizados» e «infantes adultizados»; en suma de un público único que consume vorazmente todo lo que sale en la parrilla televisiva. Y evidentemente éste es un fin buscado por las cadenas que encuentra así cómo se incrementan las cuotas de audiencia con espacios que pueden ser vistos por todos los miembros de la familia: concursos, películas, series, deportes... se convierte así en los comodines que reinan en todas las programaciones (Vera Oliver, 1994: 51-54). Alonso (1995: 22) señala que «la pérdida de la franja exclusiva se ve compensada por un aumento en la recepción de programas no específicos, de programas pensados para el público adulto o para el familiar, especialmente comedias de situación nacionales o importadas» y apunta un dato clave que explica en parte el descenso de la atención de las cadenas a los niños y los jóvenes: el debilitamiento de la programación infantil en horarios que anteriormente tenía reservados se debe «al descenso en el consumo total de televisión por parte de los menores», ya que la presión de la oferta derivada de la aparición de los canales privados «no ha sostenido el incremento de la audiencia infantil, sino que lo ha quebrado, al tiempo que eliminaba su anterior concentración en bandas horarias específicas».



Fuente Sofres (marzo 1994). RTVA Andalucía. (Entresacado de Vera, 1994: 47)

Universidad de Huelva 2009

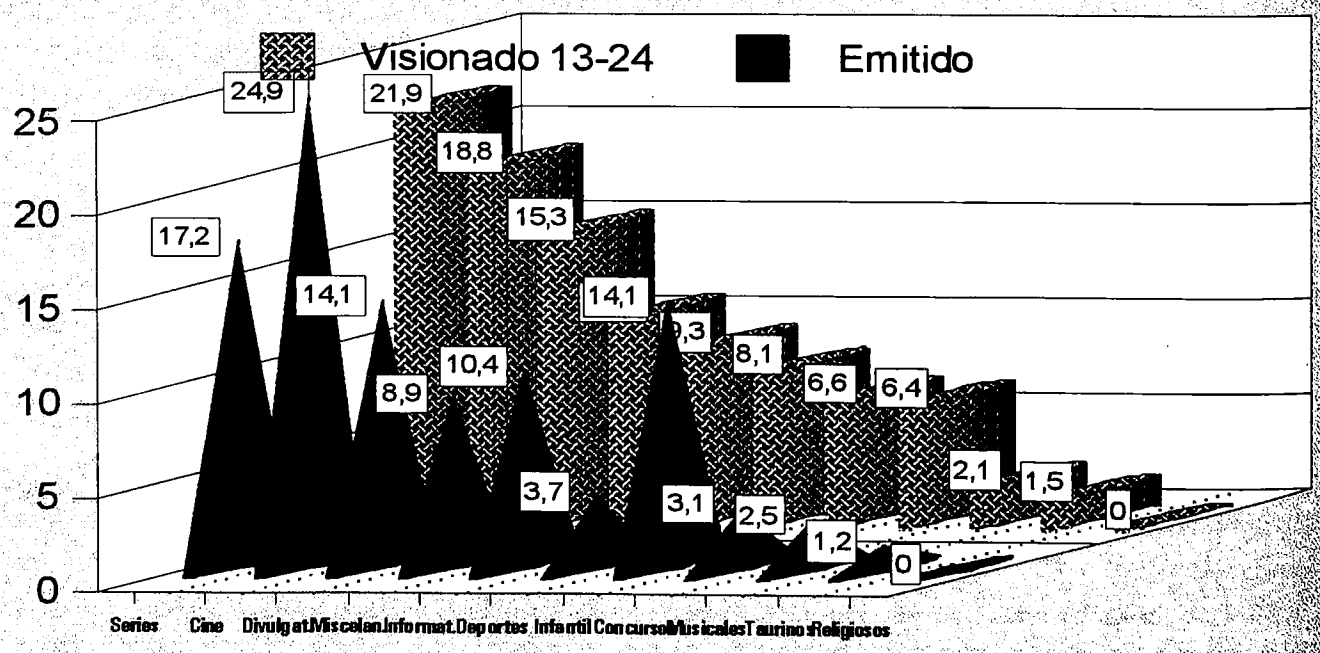
Porcentaje de tiempo dedicado a cada género. Niños de 4-12 años



Visionado 4-12	25,5	20,2	12,4	12,2	8,1	8	6	5,6	1,4	0,6	0
Emitido	14,1	17,2	24,9	14,1	8,9	10,4	3,1	3,7	2,5	1,2	0

Fuente Sofres (marzo 1994). RTVA Andalucía (Entresacado de Vera, 1994: 47)

Porcentaje de tiempo dedicado a cada género. Jóvenes 13-24 años



Visionado 13-24	21,9	18,8	15,3	10,9	9,3	8,1	6,6	6,4	2,1	1,5	0
Emitido	17,2	24,9	14,1	8,9	10,4	3,7	14,1	3,1	2,5	1,2	0

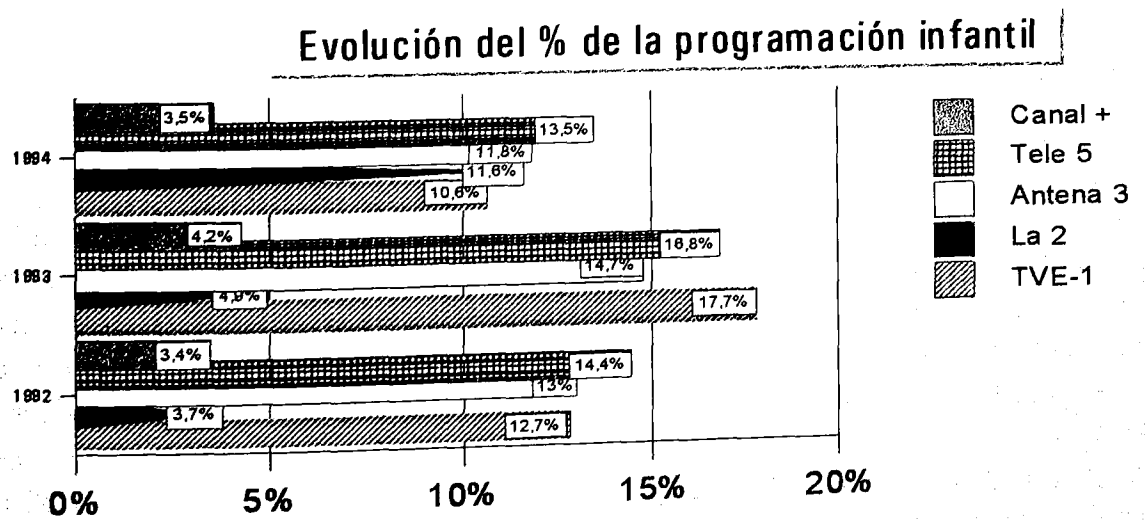
Fuente Sofres (marzo 1994). RTVA Andalucía (Entresacado de Vera, 1994: 48)

Universidad de Huelva 2009

el desdibujamiento actual de la audiencia, se dirigen a todos los públicos cada vez con más insistencia.

En todo caso –y como señalan ampliamente Alonso (1995: 22-23), Alonso, Matilla y Vázquez (1981: 39 y ss.; 1995: 23 y ss.) y Rico (1992: 28 y ss.; 1994: 19 y ss.)– los vertiginosos cambios que se han producido en el mercado audiovisual de la televisión han tenido escasas consecuencias en la programación infantil y juvenil, si no es su disolución dentro de la programación general, cuando no la repetición de los esquemas y clichés de menor calidad de épocas anteriores.

Escasez de programación propia, adultización de los clásicos programas infantiles y juveniles y constante recurso a los programas contenedores son algunas de las tendencias que las emisoras de ondas hertzianas han ofrecido en los últimos años para este sector. Y todo ello unido a la escasez de innovaciones técnicas que en lo formal se ha traducido, como apunta Alonso (1995: 23), en «una aceleración en el vacío: el ritmo es cada vez más trepidante, la acción y el movimiento se ensortijan en espirales vertiginosas, dando brillo y espectacularidad a disputas y persecuciones múltiples que se apoyan en anécdotas simples, repetitivas, sintéticas y lacónicas, ambientadas con profusión de brillantes músicas y efectos. Los discursos audiovisuales son cada vez más vacíos de conversación y discusión y más pletóricos de encarnizada lucha sin cuartel, salpicada de voces amenazantes».



TVE-1	12,7%	17,7%	10,6%
La 2	3,7%	4,9%	11,6%
Antena 3	13%	14,7%	11,8%
Tele 5	14,4%	16,8%	13,5%
Canal +	3,4%	4,2%	3,5%

Fuente Sofres. (Entresacado de García Nebrera, 1994: 71)

Universidad de Huelva 2009

5.2.1.3. El mundo de los programas infantiles y juveniles

García Nebrera (1994: 73) realiza un exhaustivo estudio del mundo que se refleja en los programas infantiles y juveniles, contrastándolos con los que se emitían en los espacios televisivos de hace varios años. Su seguimiento de la oferta infantil de todos los canales se basó en el análisis del lenguaje, los valores, la caracterización de los personajes, los entornos, las tramas argumentales y los elementos semánticos de la seducción y sus conclusiones pesimistas en cuanto a la evolución de los mismos. No existe un lenguaje estructurado en los programas infantiles actuales; los valores de relación y ético-morales que se reflejan han girado hacia polos más individualistas, consumistas, hedonistas, insolidarios y competitivos; los personajes son más ambiguos e ilógicos, más irracionales y sensitivos; los entornos son menos familiares y tenebristas, más futuristas e irreales; las tramas de los relatos de ahora no responden a líneas argumentales, son caóticas y desordenadas; en suma, se recurre a constantes elementos de seducción para impactar de forma permanente a una audiencia que recurre constantemente al «zapping» en búsqueda de movimientos.

Tanto en los programas específicamente infantiles, como en los de adultos que visionan los niños y jóvenes, cada vez con más asiduidad, se perciben pautas tremendamente simplistas y conservadoras, con una cada vez mayor presión publicitaria (incluso dentro de los programas) (Alonso, 1995: 23). El programa «contenedor», que da imagen de marca y permite insertar constantes referencias comerciales, ha sustituido a los clásicos programas claramente segmentados. En las televisiones españolas, en el ámbito de las producciones infantiles, como apunta Calleja (1992: 25) «el mercado manda».

5.2.1.4. La apuesta educativa de algunas cadenas

Borrego y De Pons (1994) realizaron durante este año un «estudio psicoeducativo de la programación infantil y juvenil de Canal Sur TV» en el que destacan «la ausencia de programas con objetivos explícitamente formativos o de divulgación dentro de la programación infantil y juvenil, siempre en relación al período estudiado» (pág. 249) y añaden que «si bien se trata de una tendencia general del conjunto de las televisiones públicas y privadas de nuestro país, no deja de ser –a juicio de los autores de este trabajo– una vertiente a demandar. Y lo es, por la caracterización de esta cadena como pública, que además tiene como destinataria una población con índices de alfabetización y necesidades de promoción cultural mejorables, como es conocido por todos». Casado (1997: 101) afirma, en cambio, que «en Canal Sur nos estamos autorregulando, intentado cumplir los principios básicos de programación que determinan el contenido de nuestro servicio público». Si bien es más que discutible esta afirmación en términos generales, tal como lo pone de manifiesto la investigación anterior, hay que reconocer que ciertos espacios de ésta y otras emisoras han asumido

Universidad de Huelva 2009

responsabilidades en esta mejora de la calidad de los programas infantiles y juveniles. Concretamente en este canal autonómico hay que referenciar –como ya lo señalamos al hablar de la televisión educativa en el capítulo anterior, al que remitimos–, los ejemplos, en Canal Sur, de «La banda del sur» (Vera Oliver, 1994: 62-63) y más recientemente «El club de las ideas» (Casado, 1997: 102), en el Canal 9 de la Radiotelevisión valenciana «Babalà Club» (Picó, 1994: 83 y ss.), el «Xabarín Club» de la Televisión Gallega (Villot, 1994: 123), y «La aventura del saber» en Televisión Española (Francés, 1997: 114 y ss.), como programas infantiles y juveniles, al tiempo que educativos, culturales y didácticos.

Además hay que tener presente que el mercado audiovisual tal como lo conocemos actualmente va a sufrir profundos cambios, como ya hemos puesto de manifiesto al aludir al futuro de la televisión en el capítulo anterior. La irrupción generalizada de la televisión por satélite –que comienza a tener audiencias considerables–, así como la televisión por cable permitirá la llegada de los canales temáticos que ofrecerán un nuevo modelo de televisión, pero que, en todo caso, dependerá de los niveles de exigencia de calidad que demanden los ciudadanos; de ahí que siga siendo fundamental, no sólo la implicación de los medios, sino también las reivindicaciones de los ciudadanos a través de sus diferentes canales: las asociaciones de televidentes, los colectivos profesionales, las medidas legislativas y ejecutivas, etc. El peligro a los modelos culturales foráneos, que reflejan acertadamente Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 156-172), no se supera con las nuevas tecnologías, sino al contrario, éstas pueden agravarlo, si no educa para seleccionar inteligentemente las ofertas y se demanda a los responsables mediáticos que emitan productos que respondan adecuadamente a los valores a los que la sociedad aspira.

5.2.1.5. Bases para una programación para los niños y jóvenes

Muñoz y Pedrero (1996: 137-140) establecen unas bases mínimas que garantizarían una programación adecuada para la infancia:

- Promover fórmulas de acción alternativas a las que imponen las producciones norteamericanas y japonesas, tanto para niños como adolescentes.
- Adecuar algunos formatos y géneros poco utilizados por productores y programadores (documentales, teatralizaciones, recreaciones...) para captar el interés de los niños. En la historia, literatura, leyendas y tradiciones populares hay un inmenso caudal narrativo con el que abastecer de imágenes y mensajes sugestivos para cualquier parrilla de programación.
- Incluir en las historias, películas y series animadas personajes con sentimientos y matices que no se limiten a los estereotipos de la violencia o el instinto. Así lograremos desmitificar la moda como meta o ilusión vital (...). ¿No es posible hacer atractivos los aspectos de la auténtica personalidad, las actitudes libres, originales e innovadoras?

Universidad de Huelva 2009

- Prestar atención a la estética de los escenarios, los decorados, los grafismos.

- Existen además multitud de propuestas que pueden recabarse de las asociaciones de padres, educadores y centros docentes, instituciones culturales, organismos de representación vecinal y ciudadana, profesionales de la salud, el derecho; solicitar la participación y aportación de ideas a artistas y creadores de las más variadas ramas: escritores, guionistas, poetas, filósofos, actores, músicos y cantantes, dibujantes y pintores, escultores y arquitectos... Y ello mediante la solicitud directa, y también mediante concursos de proyectos, guiones, historias y personajes. El resultado favorable de estas propuestas se reforzaría si la programación generalista –para adultos o bien no orientada para edades específicas– cuidase al mismo tiempo aspectos como:

- El estilo expresivo y el lenguaje de las emisiones, las adaptaciones y los doblajes. Aunque no parezcan valores socialmente en boga, la riqueza del vocabulario y la correcta expresión oral continúan figurando en el subconsciente colectivo como elementos culturales elevados.

- El ajuste de los horarios de las emisiones que menos convienen a los niños. Si no se puede evitar que los hábitos familiares permitan al niño contemplar la pantalla en momentos del día, hasta hace poco considerados «prohibidos», habrán de ser los responsables de programación quienes den el primer paso.

«No se trata de imponer limitaciones a la libertad de expresión, sino de usarla de un modo razonable. Somos conscientes de que en el ámbito de los hábitos colectivos el prohibir algo, además de resultar dudosamente eficaz, suele enmarañar aún más la ya de por sí compleja trama de normas administrativas y penales. Conviene tener presente además que, desde el punto de vista tecnológico y profesional, no existen obstáculos para la producción y realización de los más variados e imaginativos programas (...). No es admisible utilizar la televisión con un criterio prioritario de rentabilidad económica, sino social y cultural. El espectador (niño, adulto o anciano) no es un cliente, sino un ser humano».

5.2.2. La autorregulación televisiva

Finalmente, antes de concluir este epígrafe, dedicado a la implicación de los propios medios en su responsabilidad de educación de las audiencias, es necesario incluir un apartado en el que se haga referencia a las medidas de autorregulación que algunas emisoras de televisión han firmado y que en nuestra opinión son básicas para la asunción de responsabilidades por parte de los profesionales de los medios, y especialmente de sus propietarios.

Para entender el fenómeno de la autorregulación, hay que situarse en primer lugar en el proceso de desrregulación que se llevó a cabo en los países europeos en la década de los ochenta por el que el Estado cedió gran parte de la iniciativa estatal en la dirección y gestión de las televisiones –permitiendo la entrada de emisoras priva-

Universidad de Huelva 2009

das– y aminoró la reglamentación de éstas como servicio público (Alonso, 1995: 14), frente al modelo norteamericano que siempre había estado –como vimos en el capítulo segundo– sometido al mercado de la libre competencia entre las televisiones privadas, sin casi iniciativa estatal ni pública (Bustamante y Zallo, 1988: 16-19; Le Diberder y Coste-Cerdán, 1990: 147-153).

La liberación del mercado y la irrupción de las privadas en España creó, a principios de los noventa, un profundo debate social sobre el papel de las televisiones y sus responsabilidades en la emisión de contenidos violentos y la «telebasura». Como apunta Prieto (1994: 17), «la línea de tiranía de la audiencia como único criterio de validación de las programaciones televisivas había desatado un exhaustivo abuso por determinados contenidos que ponían en cuestión aspectos normativos trascendentales, entre otros, el de la adecuada protección de la audiencia infantil y juvenil».

Esta loca carrera de la «competencia por la competencia» obligó a las emisoras televisivas a responder a la demanda social, cuestionando la política del «todo vale» y estableciendo lo que Gilabert (1994: 25) denominó «las reglas del juego: la autorregulación». En este sentido apunta que «los códigos deontológicos, los controles y los sistemas voluntarios de autodisciplina en materia de publicidad son las oportunidades que se ofrecen en los países de la Unión Europea para proteger a los menores frente a los excesos de la programación» (pág. 30). Gilabert cita ejemplos del Reino Unido, Italia, Alemania y Estados Unidos en los que demuestra la decidida apuesta de los canales de televisión, incluso los comerciales y privados, de adaptar su oferta a unos mínimos criterios de calidad y respeto por los derechos de los menores. Se había creado de esta forma un ambiente que llevaría a Mon y Muriel (1994: 183) en esta época a afirmar que «los profesionales de los medios de comunicación se encuentran en un proceso activo de reflexión interna, mediante debates generales con el objetivo de llegar a través del pacto y del consenso a concebir un código ético, a definir los criterios de calidad de la profesión, a cómo se percibe y cómo se trata a la infancia».

En marzo de 1993 las distintas cadenas de televisión autonómicas y estatales, públicas y privadas, junto al Ministerio de Educación y Ciencia y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas con competencias educativas firmaron un convenio para la autorregulación de la emisión de contenidos violentos, discriminatorios y sexistas (Rico, 1994: 174-179; Muñoz y Predero, 1996: 141-145), que, por su interés con nuestra temática, recogemos íntegramente:

Convenio sobre principios para la autorregulación de las cadenas de televisión en relación con determinados contenidos de su programación referidos a la protección de la infancia y juventud, formulado por el Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las cadenas de televisión.

Conscientes del relevante papel que desarrolla la televisión en la en sociedad española, y de la influencia que ejercen en la misma y, particular, en el público infantil y juvenil; conscientes asimismo de la importancia de fomentar y preservar los valores formativos y de protección de la infancia y de la juventud, así como del propio potencial educativo que el medio televisivo contie-

Universidad de Huelva 2009

ne, a instancias del Ministerio de Educación y Ciencia, que ha desempeñado un papel impulsor, con la activa colaboración de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas respectivas, cuya concurrencia y firma del presente Convenio se justifica en lo que concierne a la autorregulación en razón de la iniciativa y apoyo prestados para su formulación, las cadenas de TV abajo firmantes han considerado la conveniencia de formular, con carácter autorregulador, las líneas maestras de un marco de conducta relativo a la protección de la infancia y la juventud, en relación principalmente con la violencia, la discriminación, el consumo de sustancias perjudiciales, el sexo y el lenguaje, con respeto a la libertad de empresa y la independencia de la programación de cada cadena.

Esta declaración de principios, y las orientaciones que establece, están dirigidos a propiciar la convivencia democrática, en el marco de la Constitución Española y de los Estatutos de Autonomía, que consagran la libertad de expresión, así como el respeto y la protección de los ciudadanos, y, en particular, de los menores de edad.

El acuerdo responde asimismo a la voluntad de contribuir a los fines formativos a los que alude la normativa general de educación, entre los que resalta el de proporcionar el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto y ejercicio de los derechos, libertades y valores fundamentales.

Con la adopción de las líneas deontológicas que se contienen en el presente documento, las cadenas de televisión firmantes, al subrayar los principios constitucionales esenciales de la libertad de expresión y de empresa, de difusión de las ideas, expresan su determinación para ejercerla de manera responsable.

En todo caso, las cadenas firmantes son conscientes de que la protección de la infancia y la juventud no se consigue solamente con el establecimiento de principios de autorregulación, sino, sobre todo, con la prestación positiva, y en el marco de la normativa que sea aplicable específicamente a cada uno de los medios implicados, mediante la difusión de valores humanísticos, formativos y educativos.

En el libre ejercicio de esta responsabilidad, las cadenas de televisión, en el contexto de las estrategias de la programación de cada una de ellas:

• *Primero*. Declaran su voluntad de favorecer, especialmente en la programación dirigida al público infantil y juvenil, los valores de respeto a la persona, de tolerancia, solidaridad, paz y democracia, en el marco establecido por la Constitución Española, por la legislación propia del sector audiovisual y por los compromisos que pudieran adquirirse por España en el marco de la Unión Europea y la comunidad internacional.

• *Segundo*. En consecuencia con lo anterior, acuerdan favorecer, a través del medio televisivo, la difusión de valores éticos y formativos, cultivando el potencial formativo de la televisión, sin perjuicio de otras funciones que el medio televisivo tiene.

• *Tercero*. Asimismo declaran su voluntad de evitar la difusión de mensajes o imágenes susceptibles de vulnerar, de forma gravemente perjudicial, los valores de protección de la infancia y la juventud, especialmente en relación con:

a) La violencia gratuita ofensiva hacia las personas, cuya presencia se evitará cuando contenga una crueldad traumatizante para el público infantil o juvenil.

b) La discriminación por cualquier motivo, para lo que se evitará la difusión de mensajes atentatorios para la dignidad de las personas o que impliquen discriminación o desprecio hacia ellas en razón de su color, raza, sexo, religión o ideología. En relación con la violencia y la discriminación, no se puede ignorar ni ocultar a los menores que vivimos en un mundo en el que, por desgracia, existen. No se trata de ocultar la violencia, sino de no presentarla como merecedora de ser imitada.

c) El consumo de productos perniciosos para la salud, a cuyo fin se evitará la incitación al consumo de cualquier tipo de drogas.

d) Las escenas de explícito contenido sexual que, al tiempo que carezcan de valor educativo o informativo, sean capaces de afectar a la sensibilidad de los niños y jóvenes, se evitarán en los programas propios de la audiencia infantil y sus cortes publicitarios.

e) El lenguaje innecesariamente indecente, así como el empleo deliberadamente incorrecto de la lengua, se excluirá.

Universidad de Huelva 2009

Ámbito e interpretación de las normas

La declaración de principios que se contiene en el presente documento se configura como un marco en el que las cadenas de televisión que lo suscriben desarrollarán su actividad. Se trata de unos principios que definen el objetivo a lograr, permitiendo que cada cadena, dentro de su libertad e independencia de programación, trate de alcanzarlo empleando para ello los criterios que estima más adecuados, particularmente en lo que concierne a los valores humanísticos, formativos y educativos que tienen interés en promover.

Las orientaciones indicadas deberán tenerse en cuenta tanto en la programación propiamente dicha, cuanto en la publicidad que de ella se difunda en programas dirigidos a la audiencia infantil y juvenil o que se transmita por otros medios de difusión. En cualquier caso, y atendiendo también a la realidad exigible a los padres, las cadenas de televisión advertirán, al comienzo de los espacios emitidos, en los horarios de previsible audiencia, si existen escenas de violencia o sexo que puedan dañar la sensibilidad infantil.

Las cadenas de TV y el Ministerio de Educación y Ciencia, en su condición de impulsor del presente Convenio, realizarán el seguimiento de lo previsto en el mismo a través de reuniones conjuntas, en el marco de colaboración que este acuerdo representa, con el fin de acordar consensuadamente las iniciativas y recomendaciones necesarias para el cumplimiento de los compromisos asumidos.

Compromisos del Ministerio de Educación y Ciencia

En relación con este código, y como contribución propia, el Ministerio de Educación y Ciencia y, en su caso, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, se comprometen a:

1. Impulsar a través de sus unidades especializadas, tales como el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), y a través de instituciones universitarias y de investigación, estudios generales, teóricos y prácticos, sobre la influencia de la televisión en el público infantil y juvenil y en el medio escolar. La información y las valoraciones que contengan estos estudios e informes serán transmitidos preferentemente y con regularidad a las emisoras de televisión.
2. Desarrollar una campaña entre los profesores, alumnos y padres, a través de sus propios centros de enseñanza, para promover los valores de respeto a la persona, solidaridad, paz y democracia y, en general, las aportaciones positivas que la experiencia televisiva puede producir en el desarrollo personal de los alumnos. En el marco de esta campaña, el Ministerio producirá un programa dirigido a alumnos, padres y profesores, que también se facilitará a las cadenas de televisión para su posible emisión.

Madrid, 26 de marzo de 1993

Ministerio de Educación y Ciencia, Televisión Española, Antena 3 TV, Telecinco, Canal Plus, Consejería Educación Andalucía, Empresa Pública Radio TV de Andalucía, Departament d'Ensenyament de Cataluña, Corporación Catalana de Radio y TV, Consexería Educación de Galicia, Compañía de Radio y TV de Galicia, Consejería Educación de Madrid, Empresa Pública Radio y TV Madrid, Consejería Educación del País Vasco, Radio y TV del País Vasco, Consellería Educació de la Comunidad Valenciana, Empresa Pública Radio Comunidad Valenciana, Televisión Valenciana.

El código deontológico, que surgió a iniciativa del Ministerio de Educación, y no de los propios medios, tuvo de positivo el que lograra aglutinar a los propietarios de las principales cadenas del país para que asumieran la responsabilidad educativa/deseducativa del medio en una atmósfera de feroz competencia y desrregulación del mercado. Sin embargo, como recuerda Rico (1994: 174), este convenio no era una obligación legal, sino moral. Prieto, March y Argente (1994: 244) ya apuntaban, después de realizar un estudio en los cinco principales canales sobre la programación infantil que se emitía antes de su promulgación y un año después de su firma, que «desgra-

Universidad de Huelva 2009

ciadamente los cambios introducidos en la programación infantil son menores de los esperados por muchos sectores de la sociedad, preocupados por la formación y el desarrollo de las niñas y niños de nuestro país»; y añaden que, aunque hay que notar ciertos avances, siguen faltando en las cadenas públicas y privadas programas que promuevan los valores democráticos entre los niños (la tolerancia, el respeto a las diferencias, la solidaridad) y siguen abundando los contenidos sexistas, discriminatorios, comportamientos estereotipados...

En suma, el código deontológico hay que encuadrarlo dentro de las necesarias medidas que hay que adoptar para que los propios medios se sumerjan también en sus propias responsabilidades como educadores. Sin embargo, la experiencia española, e incluso las experiencias de otros países (Italia ha firmado, hasta finales de 1997, más de una decena de convenios de este tipo), demuestra que esta medida, aunque necesaria, es insuficiente si no va acompañada de otras actuaciones de otros colectivos (padres, asociaciones, regulaciones legislativas, institución escolar...) e incluso de la supervisión de los propios medios, a través de figuras como la del defensor de los telespectadores.

5.2.3. Los defensores de los telespectadores

La televisión pública andaluza –Canal Sur– cuenta desde 1995 con un «defensor del telespectador» (Casado, 1997: 101), figura pionera en el panorama audiovisual europeo, ya que sólo las televisiones canadienses tenían en esa época cargos similares. Apunta este autor (1997: 107-108) que, si bien «en España en diversos medios dicen disponer de esta figura, el papel del defensor del telespectador sólo está garantizado con la existencia de un estatuto que defina sus funciones y su independencia y un marco normativo –el libro de estilo– que sea conocido por el público y cuya aplicación sea vigilada por aquél. El defensor actúa además como mediador entre espectadores y empresa en aquellos conflictos de intereses que no se encuadran en el marco jurídico». Las funciones básicas, por tanto, del defensor son atender las quejas y sugerencias de los usuarios sobre los contenidos de la programación, al tiempo que «velar por la protección de la infancia y juventud y por los principios de igualdad y no discriminación, por los derechos a la intimidad, la propia imagen y la información; además de promover el conocimiento y la formación de la audiencia de las normas básicas de programación, normativa vigente de publicidad y derechos que amparan a los ciudadanos respecto a los medios de comunicación» (Sánchez Apellániz, 1996: 71). Otras televisiones han seguido recientemente el ejemplo y han constituido en 1997, como Antena 3 TV, la figura del defensor del telespectador para velar y hacer cumplir, dentro de la propia emisora por estos principios.

Sin embargo, en el creciente panorama de canales de televisión que se nos ofrece, como señala Sánchez Apellániz (1997: 108), «la regulación o vigilancia de todos los

Universidad de Huelva 2009

contenidos que se emiten es tarea imposible. Haría falta una burocracia amplísima que visionara permanentemente todas y cada una de las emisiones veinticuatro horas al día». La defensa –según esta autora– de los intereses del público debería apoyarse, pues, en tres ejes básicos:

- La autorregulación de las cadenas, haciendo efectivo el cumplimiento del pacto firmado en 1993 e instituyendo figuras mediadoras que lo garanticen, como los defensores o servicios de atención al espectador. La propuesta del Senado, por unanimidad, fue la de crear un Consejo Asesor de la Comunicación, con amplias competencias, dotándolo del peso, prestigio y autoridad necesarios.
- La educación de los ciudadanos en el lenguaje de la imagen, en sus derechos como usuarios de los medios de comunicación y en las fórmulas y estrategias de exigir su cumplimiento. En este sentido, la LOGSE ya prevé contenidos comunicacionales en la educación obligatoria. Pero es especialmente importante la formación de los padres, que son los que controlan –o deberían hacerlo– el consumo de televisión de sus hijos, y de las asociaciones de vecinos, consumidores o cualesquiera otras que puedan agrupar los intereses de los ciudadanos y defender así sus derechos.
- Fomentar el asociacionismo como consumidores que permita hacer cumplir lo legislado en la Ley de 1984, también en el ámbito de los medios de comunicación.

Desde las televisiones no se puede cumplir más que la primera de estas condiciones, siendo las restantes objetivo de la Administración y de los propios ciudadanos. Pero son éstos los que deben reclamar, tanto de las primeras como de la segunda, que se actúe para dotar a los ciudadanos de la suficiente formación e información y de los canales de acceso necesarios para reivindicar sus derechos.

5.3. La sociedad civil: asociaciones y legislaciones

Señalan Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 35) que «parece indiscutible que solamente la conducta de los telespectadores, como conjunto, pueden hacer variar la línea de programación de los emisores. Se trata de que más o menos gente (más o menos consumidores) conecte con unos u otros programas. Es la ley de la oferta y la demanda en su manifestación más descarnada y efectiva la que se impone por encima de declaraciones de intenciones, de críticas, ya sensatas y coherentes, ya pusilánimes o hipócritas. Es la hora de convocar a los telespectadores a su responsabilidad en la construcción de una demanda diferente que propicie una televisión diferente», es la hora, por ello, de «positivizar» la televisión (Gifreu, 1994: 144), de transformarla (Pérez Tornero, 1994: 29). Y en este sentido, la sociedad civil –y también sus gober-

Universidad de Huelva 2009

nantes– tienen una ineludible responsabilidad. Los modelos asociativos de ciudadanos y las propias leyes, emanadas democráticamente, han de conjugar la libertad de expresión que los medios han de tener por imperativo constitucional, con la salvaguarda de los derechos de las personas a recibir una información veraz, unos contenidos dignos y unos mensajes de calidad que, al tiempo, que les entretengan, favorezcan el desarrollo de las personas, dentro de los valores democráticos consagrados en un Estado de derecho.

Las asociaciones de consumidores y de telespectadores, así como los grupos de investigación universitarios, los colectivos de profesionales de los medios y todas aquellas instituciones ciudadanas que velen por los derechos cívicos han de jugar un papel esencial en la demanda de la responsabilidad educativa de la televisión, ya que tienen que cumplir un irremplazable rol en educar a los ciudadanos a conocer, comprender y usar activamente el medio televisivo.

Pero también el estamento político, como máximo exponente del poder legislativo y ejecutivo del pueblo, ha de dictar las normas que regulen el universo mediático para que, en el marco de la libertad, las cadenas de televisión cumplan con su misión de servicio público de utilidad para los ciudadanos.

5.3.1. Las asociaciones de televidentes

Si como se ha visto es difícil la «intervención censora» por las propias dinámicas del mercado audiovisual y porque además las medidas prohibicionistas miran más hacia el pasado que hacia un posible futuro de la televisión, parece evidente que, como afirma Vázquez (1995: 15), lo que «cabe reclamar es un movimiento de reacción de amplios grupos sociales, que permitan crear las condiciones para la producción y difusión de mensajes audiovisuales alternativos». Sánchez Apellániz (1997: 105), en un reciente e interesante artículo titulado «Ha llegado la hora de tomar el mando», alude a la campaña publicitaria puesta en marcha por una de las plataformas de televisión digital por satélite en España: «Ahora vas a saber quién manda en televisión, tú» para reclamar que, «efectivamente es la hora de que las audiencias inteligentes tomen el mando y ejerzan sus derechos como consumidores de un bien que pagamos, no sólo a través de los impuestos (...). Los destinatarios de este servicio deben aprender las reglas que regulan el mercado y les protegen, como usuarios de cualquier otro bien, frente a los posibles abusos del medio».

En este sentido, los comunicólogos franceses Armand y Michele Mattelart (1995: 207) se interpelaban en un reciente artículo, «Los medios: ¿hacia la soberanía del consumidor?», si las nuevas tendencias apuntan a una mayor autonomía por parte de los telespectadores. Como señala Orozco (1996a: 113 y ss.; 1996b: 233 y ss.), las audiencias se enfrentan a un desafío múltiple: «el rescate cultural de los medios masivos y las tecnologías». En palabras de este investigador mexicano de la recepción televisiva,

Universidad de Huelva 2009

«es necesario fomentar la estimulación de las asociaciones de televidentes (...). Se requiere estimular la insurgencia de nuevos grupos, asociaciones y sobre todo alianzas entre distintos sectores de la audiencia» (1996a: 117-118), porque la democratización de la sociedad –o su autoritarismo– pasa hoy por la capacidad de los medios de comunicación de responder a las necesidades y demandas sociales.

Tanto en América Latina, como en países europeos, en Australia, Estados Unidos y Canadá, apunta Guillermo Orozco (1996a: 143), ha habido diversos intentos para organizar asociaciones civiles de televidentes, «con el fin de mejorar su interacción con la televisión y obtener una mejor programación en general. Muchos de estos intentos, sin embargo, no han conseguido sus metas», ya que estas experiencias asociativas han sido, salvo contadas experiencias, efímeras.

En España se cuenta con diferentes colectivos como la Federación Ibérica de Asociaciones de telespectadores y radioyentes (FIATYR), además de la Agrupación de Telespectadores y Radioyentes (ATR) y la Asociación de Usuarios de la Comunicación. Existen además otros colectivos regionales y locales, además de nacionales, preocupados por los contenidos televisivos y por el consumo de este medio. En este sentido, hay que destacar también el papel que desempeñan las asociaciones de consumidores que, en muchos casos, también «denuncian» abusos de los medios.

Sin embargo, como apunta Orozco (1996a: 146-148), se ha asumido que la televisión es fundamentalmente una «propuesta de contenidos», el esfuerzo se ha dirigido a tratar de modificar la programación directamente, «dando por sentado que al transformarla, se transformarán a su vez, y automáticamente, sus efectos en la audiencia». Martín Barbero (1986) apunta la necesidad de diferenciar las «lógicas de producción» de las «lógicas de consumo» y la tercera vía, que apunta Orozco (1996a: 147), de las «lógicas del intercambio televisivo», que es la que, según este autor, es la que más interesa para estimular la organización de asociaciones civiles, ya que éstas no se pueden limitar a denunciar puntualmente contenidos televisivos o a premiar –como ha ocurrido en más de un caso en España, a protagonistas televisivos representantes máximos de la llamada televisión «basura»–, sino más bien a establecer dinámicas que permitan influir en los medios para obtener una televisión de mayor calidad, respetuosa con los derechos humanos, que al tiempo que entretiene y divierte, ofrece contenidos que favorecen el desarrollo de las personas dentro del respeto a sus costumbres e ideas.

Los principales elementos que están en juego para la puesta en marcha de asociaciones que dinamicen la audiencia televisiva de manera colegiada en torno a los mensajes televisivos son; su origen y surgimiento, su enfoque, sus prioridades, su constitución interna, su estructura organizativa y su funcionamiento. Orozco (1996a: 143-157) analiza todos estos componentes en su capítulo denominado «Televisión, televidencia y organización social de la audiencia» y ejemplifica con varios casos el desarrollo asociativo internacional como estrategia para reivindicar el papel de los colectivos ciudadanos en la transformación de los esquemas comunicativos actuales. Como muestras, reseña la «The World Alliance for TV for Children», de carácter in-

Universidad de Huelva 2009

ternacional y surgida en Alemania, preocupada en reconocer la producción televisiva de los escolares, además de la ya extinta mexicana «Televidentes Alerta», surgida en 1986 y que no logró consolidarse como un auténtico grupo de presión ante la emisión televisiva, lo que demuestra las dificultades que los colectivos sociales tienen para implantarse en el entramado social, si tenemos en cuenta que normalmente cuentan con pocos apoyos públicos y, menos aún, de las propias empresas de comunicación.

De todas formas, hemos de reconocer en este trabajo que el papel de los colectivos de ciudadanos en la reivindicación de una televisión de más calidad y en la puesta en marcha de iniciativas para hacer un mejor uso de la televisión es una pieza clave y un pilar básico del modelo educativo que estamos diseñando. La familia, los amigos, los medios, los organismos democráticos y los colectivos cívicos han de participar conjuntamente en esta labor.

Finalmente recogemos, para este epígrafe, la «declaración de los derechos del telespectador» de la Unión Federal de los Auditores y Telespectadores de París (Viche, 1994: 312-313):

- Todo telespectador tiene el derecho de ejercer su libre expresión a la consideración de las cadenas televisivas.
- Todo telespectador tiene derecho a rechazar todo atentado a su persona, su vida privada o su imagen por la difusión de los diferentes programas.
- Todo telespectador tiene derecho al respeto de su identidad cultural.
- Todo telespectador tiene derecho a la transparencia en el establecimiento de la programación de las cadenas.
- Todo telespectador debe ser prevenido de manera clara por una señal inicial y final de todo corte publicitario.
- La información televisiva no debe dar lugar a ninguna discriminación.
- Todo telespectador tiene derecho a una educación crítica a la lectura de la televisión, desde el inicio de la escolaridad hasta la universidad.
- Todo telespectador, sea cual sea su situación geográfica, tiene derecho a la recepción de las cadenas nacionales hertzianas existentes.
- Todo telespectador tiene derecho a una expresión audiovisual, a título personal, o a través de sus organismos de representación. Ella será garantizada por las emisiones regulares difundidas a horas de gran escucha.
- Las cadenas de televisión deben reconocer a los telespectadores como los auténticos interlocutores.

5.3.2. Las administraciones políticas

En un Estado de derecho, los poderes democráticos tienen también un papel esencial que desempeñar en la educación para el uso de los medios de comunicación. La televisión –entendida en los países europeos como «servicios públicos esenciales»

Universidad de Huelva 2009

(González Encinar, 1996: 187), independientemente de su titularidad pública o privada– es, en consecuencia, un importante campo de intervención de las administraciones, no tanto con la finalidad de censurar contenidos, sino de ordenar el marco jurídico que conjugue la libertad de expresión de los medios con los derechos individuales de los ciudadanos (Viches, 1994: 311), así como el fomento, de las propias instituciones públicas de una verdadera educación para un consumo racional de los medios de comunicación y especialmente la televisión.

En este sentido, nos centraremos en dos dimensiones que nos parecen de especial relevancia: las campañas institucionales para el fomento del consumo crítico de los medios y por otro, la regulación jurídica de los derechos de los telespectadores.

5.3.2.1. Las campañas institucionales

Además de las instituciones educativas –que analizaremos en el siguiente epígrafe– algunas administraciones han desarrollado iniciativas sociales para promover la educación televisiva de las audiencias.

Si bien estas campañas no se han prodigado todo lo que hubiera sido deseable, sí hay que reconocer la trascendencia y el impacto que algunas de éstas han tenido. Sin duda alguna, la más significativa fue la experiencia francesa «JTA» («Jeune Téléspectateur Actif»), desarrollada en Francia en la década de los ochenta. Junto a ésta, incluimos una reciente campaña, difundida en Andalucía por la Consejería de Trabajo e Industria, con parecido título «Jóvenes Telespectadores Activos».

- *«Jeune Téléspectateur Actif» (JTA)*

Esta Campaña es el más importante proyecto francés destinado a la formación de telespectadores críticos, selectivos y participativos (Valdés: 1983; 1995:128-131). Iniciada en 1979, bajo los auspicios de organismos tan dispares, pero confluyentes en el mismo fin como los Ministerios de Agricultura, de Educación Nacional, Cultura, Solidaridad Nacional y Tiempo Libre y de la Juventud y Deportes (Pierre, 1984: 299), esta iniciativa tuvo una duración de dos años, abarcando a todo el territorio nacional e implicando a miles de jóvenes desde una perspectiva de educación global.

«El diseño de la experiencia JTA partió de una concepción globalizadora de la educación, de acuerdo con la cual los procesos de aprendizaje en los que el ser humano participa, comprende una síntesis del cúmulo de experiencias vividas dentro la escuela, el medio familiar y el medio asociativo (amigos)» (Valdés, 1995: 129). Estos fundamentos conceptuales permitieron la participación de padres de familia, educadores, animadores socioculturales, voluntarios y la implicación de administraciones tan variadas en una campaña nacional que contó con un equipo interministerial de coordinación –el Equipo Nacional de Pilotaje– que permitió aglutinar y coordinar las

Universidad de Huelva 2009

distintas acciones formativas así como el diseño y evaluación de las políticas de los diferentes organismos implicados. Se contó con una gran diversidad de recursos humanos, técnicos y financieros, permitiéndose rebasar el tradicional centralismo del sistema educativo francés, utilizando una amplia red de estructuras administrativas en los once departamentos implicados con más de 25.000 jóvenes y 3.500 formadores y docentes (Pierre, 1984: 301).

La base documental impresa, sonora y audiovisual de la experiencia JTA fue preparada por organismos gubernamentales, en asociación con empresas editoras privadas y cadenas nacionales de televisión. La metodología utilizada en las diferentes actividades se fundamentó en principios de la pedagogía activa y de la educación individualizada (Valdés, 1995: 130). «El análisis del fenómeno televisivo pasó en todos los casos por la reflexión personal y grupal de los participantes sobre su propia práctica televisiva y sobre el conjunto de elementos (técnicos, retóricos, semánticos o narrativos) que intervienen en los procesos de selección, transmisión y utilización de los mensajes televisivos». Las actividades que se desarrollaron fueron múltiples y variadas y comprendieron tanto la lectura crítica de programas de la televisión comercial, como el análisis de la articulación de imágenes, sonido y movimiento y su papel en los procesos de representación; la discusión de los aspectos técnicos y socioeconómicos que intervienen en el fenómeno televisivo, la reflexión sobre el consumo familiar e individual de los mensajes, el estudio de los contenidos, formatos y lenguajes de este medio o la utilización de una emisión de televisión como punto de partida para aplicar estos conocimientos adquiridos en las diversas asignaturas escolares.

La experiencia se estructuró a través de estrategias de formación de formadores que luego serían responsables de la aplicación de las estrategias en núcleos más reducidos (Pierre, 1984: 300). Enseñantes, animadores socioculturales y padres voluntarios participaron en este programa pedagógico interministerial que reposaba en los siguientes objetivos esenciales: iniciar a los jóvenes en un nuevo modo de lectura de la televisión y aportarles conocimientos sobre los mecanismos de producción, difusión y programación de las imágenes que se proyectan en la pequeña pantalla, con el objeto de que estas estrategias les permitiera ser más «activos», esto es, selectivos, críticos, curiosos, abiertos a la información y al descubrimiento. Pero al mismo tiempo, el aprendizaje autónomo desarrollado en torno a la televisión redundaría en los otros aprendizajes del joven y modificaría, sin duda, sus relaciones con el entorno.

Pierre, Chaguiboff, Chapelain (1982) recogen, en un interesante texto *Les nouveaux téléspectateurs* las experiencias y resultados del proyecto JTA a partir de decenas de entrevistas y análisis de la campaña que desgraciadamente finalizó en 1982 con la llegada de Mitterrand al poder. Sin embargo, como apunta Valdés (1995: 131), «su influencia sigue perdurando (...). Su gran aportación, sin lugar a dudas, reside en el interés que logró despertar en la comunidad educativa francesa –escolar y extraescolar– sobre la necesidad de conocer y manejar diferentes lenguajes y códigos para poder interpretar y comprender el mundo de lo audiovisual».

Universidad de Huelva 2009

• *Jóvenes Telespectadores Activos*

De forma mucho más modesta, pero más reciente –curso 1997/98– y más cercana a nosotros –Comunidad Autónoma de Andalucía–, la Junta de Andalucía ha desarrollado una campaña, denominada igual que la francesa antes aludida, dirigida a todos los centros educativos andaluces de Educación Secundaria, auspiciada por el Servicio de Promoción de los Consumidores y dirigida por el titular de este trabajo (Aguaded, 1997c: 272), con el objetivo de «educar a los profesores y profesoras a enseñar a consumir de forma plural y crítica el medio televisivo», ya que éste se ha convertido en uno de los principales bienes de consumo de la sociedad contemporánea y es necesario concienciar a los chicos y chicas sobre cómo hacer un uso y consumo positivo de la televisión.

La sensibilización de los jóvenes andaluces sobre el visionado inteligente de la «caja mágica» para ser buenos «teleconsumidores» se realiza a través de una serie de carteles con lemas de impactos «para hacer reflexionar y sensibilizar a docentes y discentes sobre la realidad del consumo televisivo, invitándoles a reflexionar y descubrir la necesidad de mejorar el uso que a diario hacemos de este importante medio de comunicación» (Aguaded, 1997c: 274). Junto a los posters, la Campaña contiene un cómic titulado «De la tele veo, lo que yo deseo» que ofrece una historia cómica en aleluyas con consejos para aprender a verla desde una óptica divertida. El Mural didáctico «Consumimos televisión, aprendemos a verla» recoge una propuesta para trabajar en el aula capacidades, hábitos y actitudes que permitan conseguir un mejor uso –crítico y creativo– de la televisión. Para ello se proponen encuestas, actividades, juegos, fichas de análisis, etc. Finalmente, la Campaña se acompaña de un «directorio-guía» en el que se recogen las orientaciones generales de toda la iniciativa y se ofrecen las propuestas didácticas para los docentes.

Universidad de Huelva 2009

Carteles de la Campaña «Jóvenes Telespectadores Activos» de la Junta de Andalucía (Aguaded, 1997c: 272)

Universidad de Huelva 2009

5.3.2.2. La regulación jurídica de los derechos de los telespectadores

Señala el periodista Campo Vidal (1996: 77) que «este país hizo una transición política admirable y una transición económica suficiente, pero faltó la imprescindible 'transición audiovisual', que debe otorgar a las televisiones públicas el lugar que les corresponde y merecen, y que permita el asentamiento de las privadas y las nuevas formas de televisión que vayan apareciendo con el avance tecnológico».

El papel que las administraciones públicas, junto a los medios de comunicación, han de tener en un Estado de derecho, en la regulación de las comunicaciones, es un elemento esencial en una política global como la que estamos planteando para la educación de las audiencias en el consumo inteligente de la televisión (Liebert y Sprafkin, 1985: 38).

• *La legislación general*

La libertad de prensa ha de conjugarse con los derechos del espectador (Viche, 1994: 311 y ss.) y especialmente con la protección de la infancia y la juventud (Godoy, 1994: 297 y ss.), ya que los derechos y la atención a la infancia están recogidos tanto en normativas internacionales como legislaciones estatales y autonómicas. Si bien, como apuntan García y Cabanillas (1994: 210), es mejor fomentar intervenciones de carácter preventivo, también hay que tener presente que los organismos internacionales, los Estados y las Comunidades Autónomas han desarrollado normas legales de carácter general y específicas, dirigidas tanto a la ciudadanía en general como a los menores, que constituyen un marco regulador de la comunicación televisiva y como mecanismos que garantizan una mínima calidad de los programas y unos mínimos en la responsabilidad educativa de los medios.

En cuanto a normas generales, hemos de citar que nuestro Estado de derecho contiene normas que regulan la defensa de los derechos a la intimidad, el honor y la imagen de los menores (Pantoja, 1994: 230; Rodríguez, 1994: 221; Clemente y Vidal, 1996:115 y ss.): los artículos 10, 18 y 20 de la Constitución Española recogen los derechos a la intimidad, al honor y especialmente la protección de la juventud y la infancia, dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Alcaraz, 1994: 159 y ss.). También la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que España tiene suscrita, y la Ley orgánica 1/82 de protección del honor, la intimidad personal y familiar y a la propia imagen de los menores, protegen a los más pequeños, dentro de la legislación general. La Junta de Andalucía también ha elaborado, en este sentido, una Ley de derechos y atención a la infancia en la que se recoge el derecho de los menores a recibir una información veraz dentro de los valores democráticos (García y Cabanillas, 1994: 208 y ss.).

En suma, como apunta Calatayud (1994: 269), el marco jurídico español es suficiente para proteger la intimidad, el honor y la propia imagen, en especial de la infan-

Universidad de Huelva 2009

cia y la juventud. Además las normas internacionales son claras en este sentido: Declaración Universal de los derechos del hombre y del ciudadano, Pacto internacional de los derechos civiles y políticos, Convenio de los derechos del niño de las Naciones Unidas, Reglas de Beijins, Recomendación 87 del Comité de Ministros del Consejo de Europa... También las normas de ámbito nacional son precisas al respecto. La propia Constitución Española, Códigos Civil y Penal, Ley orgánica 1/82 sobre protección en el ámbito civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, Ley 62/78 sobre protección de los derechos fundamentales... Además es importante destacar la proliferación de códigos deontológicos de la información. Unos de manera directa, otros por alusiones, se refieren a la protección de los derechos de los menores que aparecen en los medios de comunicación. Sin embargo, y como apunta este autor, «la cantidad normativa no es siempre sinónimo de efectividad».

- ***La legislación específicamente televisiva***

Tanto González Encinar (1996: 187-250), como Godoy (1995: 41-249) realizan un extenso y documentado estudio de toda la legislación española y europea relativa a la televisión, que enmarca la regulación de ésta como servicio público. Por evidentes problemas de limitación de espacio, no podemos analizar este amplísimo plantel de leyes y directrices que regulan jurídicamente la televisión en España en el marco europeo. Remitimos por ello a estos textos y los anteriormente citados para una mayor documentación.

Indicar en estas breves líneas que se viene insistiendo en la necesidad de establecer una ley general de las comunicaciones que armonice y sistematice lo que ha sido y sigue siendo un conjunto heterogéneo de disposiciones (González Encinar, 1996: 195). Campo Vidal (1996: 77) señala que «España, absurdamente, tiene una ley para cada tipo de televisión. Una ley para los canales estatales de Televisión Española, otra del Tercer Canal para las televisiones autonómicas, otra para las televisiones privadas, otra para la televisión por satélite, otra para la televisión por cable, otra para la televisión local... Y así sucesivamente».

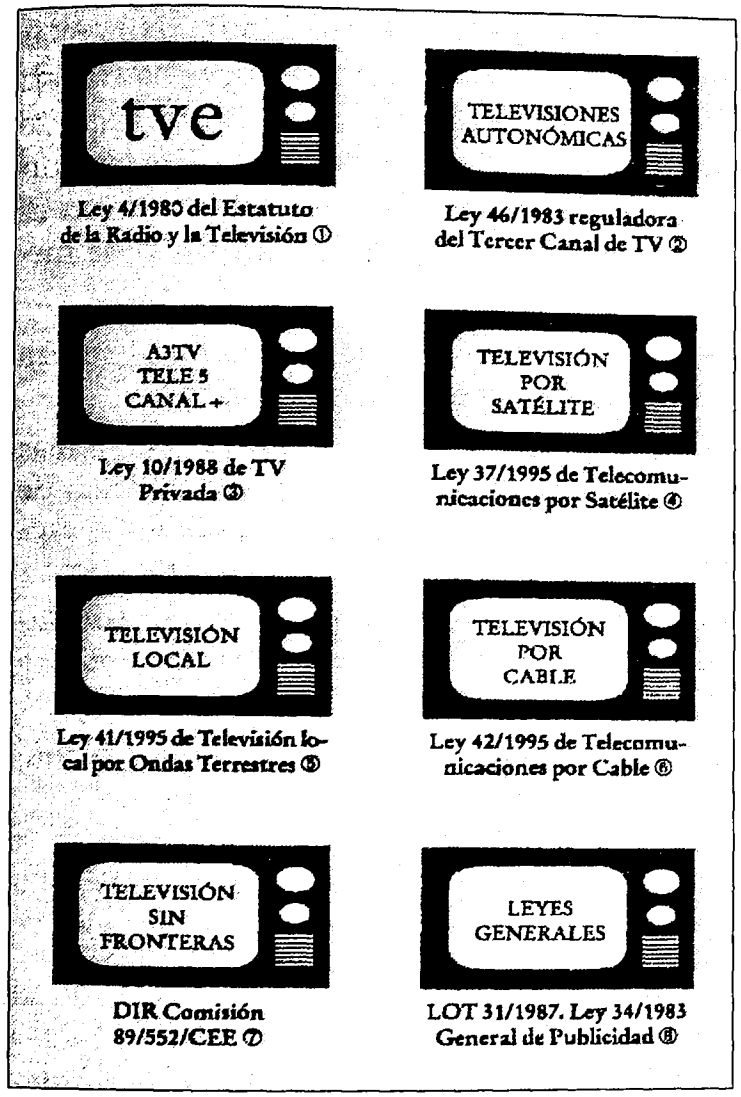
Este autor recoge, como ya hemos señalado, que tenemos pendiente una «transición audiovisual» que debería incluir cuando menos las siguientes funciones:

1. Ordenar definitivamente el marco jurídico audiovisual, unificando en una sola ley la actual dispersión o, al menos, suprimiendo exigencias absurdas y contradicciones entre ellas.

2. Eliminar la doble o triple financiación de las televisiones públicas, redefiniendo su papel para el futuro, de modo que puedan trabajar y vivir en un marco claro y prestar un eficaz servicio público.

3. Crear las condiciones económicas de transparencia de mercado, eliminando la competencia desleal, y garantizando la pluralidad empresarial sin privilegios, discrecional-

Universidad de Huelva 2009



mente otorgados por el Gobierno o por empresas de control público.

4. Favorecer el surgimiento de embriones de multinacionales audiovisuales españolas, capaces de mantener una cierta identidad nacional y europea en nuestras pantallas, y capaces de salir al escenario mundial hispano para ocupar, en coalición con otras empresas audiovisuales latinas, el espacio que pretenden en exclusiva los grandes operadores internacionales.

González Encinar (1996: 196 y ss.) cita un conjunto de leyes específicas que regulan la televisión como servicio público y delimitan sus funciones de cara a los telespectadores. Así como leyes básicas enumera:

- El Estatuto de radio y televisión (1980).
- Ley del tercer canal de televisión (1983).
- Ley de ordenación de las telecomunicaciones (LOT) (1987).
- Ley de televisión privada (1988).
- Ley de incorporación de la Directiva 89/552/CEE («TV sin fronteras») (1994).
- Ley de telecomunicaciones por satélite (1995).
- Ley de televisión local por ondas terrestres (1995).
- Ley de telecomunicaciones por cable (1995).

De entre esta amplia y variada normativa que, como es evidente, no podemos analizar en estas páginas y que, como señalaba Campo Vidal (1996; 78), se nos presenta como un «bosque jurídico», que dificulta el desarrollo audiovisual y de las telecomunicaciones, nos interesa especialmente destacar la protección de la infancia y juventud emanada de la «Directiva de la Televisión sin fronteras» (Mendoza, 1994: 217; Godoy, 1994: 297 y ss.) que España adoptó con retraso en 1994 y que supuso sólo una transposición parcial al derecho español. Si bien, como ya hemos indicado, en todo el ordenamiento jurídico español, tanto el general como el específico, está ampliamente recogida la protección de la infancia y la juventud, la Directiva supone su armonización y su contextualización en un marco europeo para la protección de los menores ante la publicidad y la programación (artículos 16 y 17).

Godoy (1995) analiza en profundidad, en su texto *El derecho de la televisión sin fronteras,* toda la gestación y el proceso de la normativa comunitaria en el ámbito de las telecomunicaciones y especialmente el marco jurídico de la Directiva europea de TV sin fronteras. Si bien los principios de protección de la infancia y la juventud

Universidad de Huelva 2009

forman parte de la filosofía y los convenios europeos, las competencias concretas sobre esta materia corresponden a los Estados miembros. La Unión Europea trabaja con la armonización de las legislaciones nacionales para que atienden a un conjunto de mínimos. No obstante, como señala Godoy (1994: 306), «la existencia de estas normas no garantiza por sí sola el cumplimiento de sus fines». Ante esta situación es necesario seguir avanzando en el terreno de la eficacia mediante la adopción de medidas como las siguientes:

- Establecimiento de regulaciones más claras y concretas que, no obstante, fueran respetuosas con el contenido esencial de otros derechos fundamentales.
- Mecanismos de control eficaces que garanticen el cumplimiento de las normas establecidas y que no supusieran la derogación del principio de prohibición de censura previa en el ejercicio de las libertades de expresión, comunicación y recepción de información veraz.
- Especial respeto a las bandas horarias de programación infantil y juvenil, pudiéndose llegar a restringir o suprimir los cortes publicitarios en estas bandas horarias de manera general y concertada o, al menos, ordenarla convenientemente.
- Señalización de determinados programas advirtiendo sobre contenidos inadecuados para los menores.
- Implicación de padres y educadores en esta tarea.

5.3.2.3. Las alternativas cívico-políticas

Junto a la normativa jurídica, esencialmente destinada a velar por el cumplimiento de unos mínimos, las administraciones, como máximos representantes de los ciudadanos, tienen también una notable responsabilidad en la orientación de las políticas comunicativas, no sólo a través de la legislación, sino por medio de organismos permanentes que velen por la calidad de los mensajes y las dimensiones educativas del medio. En este caso, vamos a señalar varios ejemplos que –a nuestro parecer– desempeñan una tarea básica en la educación televisiva de las audiencias.

• *La Comisión senatorial de contenidos televisivos*

En 1993 se constituyó en el Senado español, bajo la presidencia de la senadora socialista Victoria Camps y con representación de todos los partidos políticos de la Cámara, una Comisión especial para el estudio de los contenidos televisivos.

Si bien no es competencia del Estado tutelar la cultura, se entendía desde esta Comisión que éste ha de proteger el «progreso» de la cultura. Así «una televisión poco cuidadosa con sus contenidos, abandonada a la inercia del mercado, que deja en «la mano invisible» la resolución de los conflictos y problemas, ha sido el resultado de nuestra experiencia en televisión. Un resultado que inquieta a los sectores más

Universidad de Huelva 2009

activos de la ciudadanía y ha empezado a crear una opinión crítica con respecto a determinados contenidos televisivos. La Comisión constituida en el Senado, en diciembre de 1993, se hace eco de este malestar y se propone elaborar un informe que ponga de relieve las razones y aspectos menos aceptados o más criticados de los contenidos televisivos» (Senado, 1995a: 3).

Entre sus reflexiones, el Informe elaborado por la Comisión señala que:

> *«No cabe duda de que la televisión es el medio de comunicación más extendido e influyente. Aunque su función básica y fundamental sea entretener a todos los públicos, hay que partir de la hipótesis de que el entretenimiento también forma o deja de hacerlo, y que no está libre de valores. Lo cual obliga a preguntarse si es lícito dejar que los contenidos televisivos se regulen exclusivamente por las leyes del mercado y los imperativos de la publicidad. El criterio de alcanzar un alto índice de audiencia fuerza a una competitividad de canales y programas que no siempre es compatible con el respeto a ciertos valores éticos, democráticos o de simple convivencia y respeto mutuo, con la función educativa y de promoción de la cultura que la televisión debería también contemplar. No se trata de pedirle a la televisión lo que no puede dar. Al contrario, a la televisión hay que pedirle que entretenga con un cierto gusto y nobleza, que trate de llegar a todos los públicos, y que sea especialmente cuidadosa con el público infantil, el más indefenso tanto frente a conductas poco edificantes, como frente al abuso de una publicidad, que parece dar a entender que el consumo desenfrenado es lo único que da sentido a la vida».*

Durante un año, de febrero de 1994 a marzo de 1995 comparecieron en la Cámara políticos, educadores, profesores universitarios, escritores e intelectuales, responsables y profesionales de los medios, juristas, médicos y colectivos diversos como asociaciones de telespectadores y consumidores, asociaciones de padres, así como autoridades internacionales de organismos europeos. La Comisión se centró en el análisis de los contenidos televisivos desde varios puntos de vista:

- El cumplimiento de las leyes fundamentales como la protección a la intimidad y la infancia.
- El respeto a los valores éticos que son la base de la convivencia democrática.
- La responsabilidad asumida frente a los programas televisivos dirigidos a la infancia o emitidos en franjas de horarios considerados infantiles.
- La consideración de la televisión como un medio para difundir no tanto alta cultura, cuanto aquellas formas de vida y comportamiento que deberían constituir nuestro entorno cultural.

Para ello la Comisión, se centró en el análisis de los contenidos televisivos desde distintos ámbitos en una visión global del problema:

- Legislativo y ético: a) la protección de la infancia (violencia, sexo, estupidez, consumismo...); b) el derecho a la intimidad y el respeto a la dignidad de la persona, así como su conflicto con el de la libertad de expresión y el derecho a la información; y c) el autocontrol de los profesionales de la comunicación a través de los códigos deontológicos.

Universidad de Huelva 2009

• Educativo: a) la televisión educativa; b) los programas infantiles; c) los programas educativos en las televisiones europeas; y d) ¿cómo educar a través de la televisión?

• Cultural y social: a) los espacios culturales en televisión (arte, ciencia, libros, música...); b) el cine y el teatro en televisión; c) los programas sectoriales y la promoción de la participación ciudadana; y d) la cooperación con las televisiones autonómicas.

• Televisión pública y televisión privada: a) necesidad de diferenciar ambos modelos y estudiar el método de financiación de la televisión; b) modelos de regulación de los países desarrollados; y c) incidencia de la publicidad en la programación.

Después de largas sesiones, la Comisión concluye que «cualquier intento de regular los contenidos televisivos, aun cuando se trate de los referidos a la infancia, está lleno de problemas» (...) «Si el futuro de la infancia preocupa de veras, hay que intervenir y hay que hacerlo desde distintos frentes: las familias, las escuelas, la televisión, la administración» (Senado, 1995: 65, del diario de sesiones 262). Por ello, la Comisión apuesta por entender la televisión como un servicio público que ha de superar en el ámbito jurídico la colisión de derechos, que ha de potenciar en el ámbito ético la autorregulación de los contenidos por parte de las propias televisiones, que se ha dinamizar la televisión educativa y la oferta de programas infantiles en las cadenas generalistas. Y que, en suma, es preciso, que «los telespectadores, desde niños, aprendan a seleccionar y distinguir lo que ven, a preferir lo que realmente quieren y no todo lo que se les ofrece» (pág. 67).

En suma, la Comisión, ya en 1995, asumía que los contenidos televisivos son inseparables «del sistema de televisión que les da soporte». Para ésta, en España no existe un modelo definido de televisión pública ni un sistema audiovisual claro, como ya hemos puesto en evidencia. «Existe una legislación hecha a la zaga de la puesta en marcha los distintos canales» (pág. 69) y por ello proponen en sus recomendaciones y propuestas:

1. Desarrollo legislativo:

a) Reordenamiento jurídico del sector audiovisual con una ley que sirva de marco para redefinir el mapa televisual español en sus diferentes modelos y sistemas (públicas y privadas; estatales, autonómicas y locales), en sus diversas tecnologías de difusión (hertziana, satélite y cable); en sus diferentes modalidades de financiación (publicidad, subvención y sistemas mixtos); en su relación con otras industrias audiovisuales y de comunicación (cine, prensa, publicidad, multimedia...), etc.

Al tiempo, proponen la creación de una «autoridad independiente» unipersonal o colegiada con competencias sobre todas las cadenas, con funciones similares a las del «defensor del pueblo», pero centrado en el ámbito televisivo.

b) Aprobación de un nuevo Estatuto de Radiotelevisión que, en el nuevo contexto de concurrencia de operadores públicos y privados, garantice la primacía del servicio público y su compromiso con sus funciones sociales.

c) Tramitación de una ley de protección al menor.

d) Reforma de la Ley de protección civil del derecho al honor, la intimidad personal y familiar y la propia imagen.

Universidad de Huelva 2009

e) Desarrollo del Código Penal en la regulación de los delitos al derecho a la intimidad y a la propia imagen del menor.
f) Derecho procesal: desarrollo del punto 53.2 de la Constitución.

2. Promoción de la participación ciudadana:

a) Convocatoria del Senado para la aprobación de un código deontológico consensuado por todos.
b) Facilitar la creación de asociaciones de usuarios de los medios de comunicación y otorgarles el reconocimiento público que se merecen.
c) Valorar la creación de la figura del *ombudsman* en las cadenas, dentro de la libertad de empresa y como servicio público al usuario.

3. Educación e investigación:

a) Formación y reciclaje para maestros en el manejo de los audiovisuales como instrumentos de enseñanza.
b) Promover en los centros de enseñanza la educación para aprender a ver la televisión.
c) Extender la relación con las Universidades.
d) Llevar a la televisión programas de formación para los más desfavorecidos.

4. Desarrollo cultural y social:

a) Incentivar los convenios con la Administración favorables a la realización de programas educativos, culturales, de concienciación social.
.../...

En definitiva, las actuaciones que proponía la Comisión recogían muchas de las demandas que, desgraciadamente hoy, tras casi tres años, siguen siendo demandadas por gran parte de colectivos de ciudadanos.

• *El Consejo Superior del Audiovisual*

La propia Comisión senatorial de contenidos televisivos propuso, entre sus medidas de ordenamiento jurídico, la creación de un «Consejo Superior de los medios Audiovisuales» que si bien se reflejó en el Boletín Oficial de las Cortes (Senado, 1995b: 342, 1-4), no de desarrolló y concretó. En la propuesta aprobada por el Senado se explicitaba las características generales que debería tener este Consejo, sus competencias (asesoramiento, estudio e información, vigilancia y control y comunicación con la sociedad), así como su estructura y composición y la elección de los miembros.

La Comisión se basaba en los modelos del «Conseil Supérieur de l'Audiovisuel» francés (Jehel-Cathelineau, 1996: 27 y ss.), del «Broadcasting Standars Council» británico y la «Independent Television Comission» en el Reino Unido, del «Il Garante» de la Radiodifusión en Italia, de la «Comisión Independiente de Radio y Televisión» en Irlanda, de la «Alta Autoridad de la Comunicación Social» en Portugal, del «Comissariaat voor de Media» en los Países Bajos, del «Consejo Nacional de la radiotelevisión» en Grecia, de la «Australian Broadcasting Tribune» en Australia, del

Universidad de Huelva 2009

«Conseil Supérieur de l'Audiovisuel» belga, de la «Federal Communication Commission» en Estados Unidos, etc. (Senado, 1995a; 75; 1995b: 2).

En todos estos países se cuenta con una «autoridad independiente», bien unipersonal (como el defensor del pueblo, bien colegiada como un consejo) que asesora y emite opiniones sobre la regulación audiovisual y la aplicación de la normativa vigente, a manera de una «instancia mediadora» (Senado, 1995b; 2) e independiente, que asesore y vigile.

El Senado optaba entonces por un «Consejo Superior de los Medios Audiovisuales», descartando la propuesta de un organismo unipersonal, a la manera del defensor del pueblo (Senado, 1995b: 2). Sin embargo, como hemos señalado, la propuesta no fue ratificada en aquellos momentos por el Congreso y a principios de 1998 se discute aún, dentro de las modificaciones que el Gobierno está realizando a la Directiva de la Televisión sin fronteras, cómo va a ser la composición y autonomía del que se va a llamar «Comité Audiovisual» (*El Mundo*, 17-XII-97: 30; *El País*, 22-I-98: 32), que definitivamente va a ser independiente de la Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones (CMT), creado por el Gobierno de Aznar. El Comité tendrá plena autonomía en sus decisiones y se compondrá de cinco miembros, dirigidos por el presidente de la CMT. Sus miembros saldrán a propuesta del Congreso y el Senado entre destacados profesionales del sector y los representantes de los usuarios y Comunidades Autónomas tendrán voz pero no voto en el nuevo Comité.

Frente a la propuesta inicial del «Consejo Superior de los Medios Audiovisuales», el «Comité Audiovisual» es mucho más limitado en sus funciones, ya que se circunscribe exclusivamente a los contenidos televisivos con la finalidad de «salvaguardar que en las emisiones de televisión no se violen los derechos reconocidos a la juventud y a la infancia y vigilar el cumplimiento de las normas de publicidad».

5.4. La escuela

La familia, el grupo de iguales, los propios medios de comunicación, las autoridades administrativas tienen, sin duda, un importante papel que desempeñar como mediadores en esa dimensión educativa de la televisión que hemos esbozado en las páginas anteriores. Sin embargo, Greenfield (1985: 204-205) afirma categóricamente que «desde luego, la escuela puede ser la única forma práctica de influir en los niños sobre el modo en que ven televisión y los espacios que deben seguir. Comparando la escuela con el hogar como fuentes de guía para los niños espectadores de televisión, Dorothy y Jerome Singer (1986) hallaron que era más fácil influir sobre qué veían y cómo veían la televisión los niños a través de las escuelas que por medio de los padres». Y añade Greenfield (1985: 205), «puedo pensar en diversas razones por las que

Universidad de Huelva 2009

resulta difícil influir a través de los padres. La mayoría desarrollan actividades laborales, y esto es probablemente más seguro en los padres de niños que ven mucho la televisión. Los padres que trabajan y que precisan de la televisión como una niñera electrónica son probablemente los que tienen menos tiempo y energía para asesorar a sus hijos sobre los programas a ver. En general, los padres se hallan en una relativa desventaja con respecto a los profesores en cuanto a tiempo, energías y conocimientos precisos para orientar a sus hijos».

Ferrés (1994: 121) afirma que la familia ha de facilitar un contexto adecuado para el visionado, dado que es en el hogar el ámbito en el que habitualmente se consume la televisión, «pero difícilmente realizarán esta tarea unos padres que, en general, están tan faltos de formación en este campo como sus hijos. Por esto a la escuela le corresponde en estos momentos la principal responsabilidad formativa. Y debería realizarla no sólo con los alumnos, sino también con los padres». En este sentido, también Mariet (1994: 181 y ss.), un ferviente defensor de la televisión, apunta que «sólo la escuela transmite los medios para comprender y evaluar lo que dice la televisión. No hay rivalidad entre ambas, sino complementariedad (...). Si la escuela ha podido realizar de forma debida su trabajo de formación intelectual, un niño telespectador podrá aprovechar al máximo el tiempo que pasa frente al televisor... sabrá criticar lo que ve y escucha. Bien formado por la escuela, el niño aprende con rapidez y solo el oficio de telespectador. Sólo la escuela puede hacer que la televisión sea educativa». También Houssa (1996: 163), en el contexto francés, alude a que «todas las familias no tienen medios para ayudar a los niños a ver la televisión, pero la escuela es un lugar 'de paso' para todos ellos». Y afirma que «la escuela es el lugar que les puede ofrecer aquello que no encuentran en casa: una educación para los medios (...) Dar a los chicos las claves para comprender su mundo mediático en el que se encuentran».

Sin embargo, esta alianza entre televisión y escuela, que parece tan justificada, no siempre –ni siquiera en la actualidad– ha sido fácil. Roberto Carneiro (1995: 19-24) en un sugestivo artículo titulado «A escola e a televisão: uma renconciliação possível?», da cuenta de las tradicionales y mutuas recriminaciones entre ambos universos: «en esta competición, sin provecho para nadie, la letanía de acusaciones de la vetusta escuela contra la televisión es contundente: aliena a los niños, atenta contra la identidad cultural, nivela a lo bajo, altera o suprime los hábitos de lectura, cultiva la violencia y los instintos más negativos, derrumba los valores comunitarios, contribuye al 'autismo' social, perjudica a la sociabilidad y maltrata a la lengua materna». Este interminable elenco de acusaciones tiene también –según este autor– su reciprocidad, ya que la televisión «mira con desprecio a la escuela como un reducto del reaccionarismo comunicacional, una especie de museo impenitente e impermeable a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación».

Jacquinot (1996: 9-11) ahonda también entre estas difíciles relaciones entre televisión, cultura y educación, afirmando que «todo se ha dicho –y lo que es más grave, continúa diciéndose–: la televisión es una ventana abierta al mundo o produce alienación de las masas, es un factor de emancipación social o una fuente de desigualdad, causa comportamientos violentos o asume una función catártica de la agresivi-

Universidad de Huelva 2009

dad, etc. (...). Paralelamente los docentes siempre han manifestado su desconfianza, por no decir hostilidad, hacia toda modernización tecnológica. La televisión no ha tenido mejor suerte. Cuando se trata de adjudicarle un lugar, la escuela oscila entre dos polos: el rechazo total (la televisión está demasiado presente en la vida de los niños, por lo tanto no hay que introducirla en la escuela) o la aceptación sin reservas, o al menos sin exigencias. Ambas posiciones son inadecuadas».

Por tanto, parece evidente que han existido hasta ahora unas problemáticas relaciones entre la enseñanza escolar y la influencia de la televisión sobre el mundo infantil. La escuela no ha asumido plenamente –al igual que tampoco lo han hecho la familia, los medios y las otras instituciones– la responsabilidad educativa de enseñar a ver televisión. Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 204-207) apuntan, profundizando en las aportaciones anteriores, que la escuela ha reaccionado de tres formas distintas:

- ***Respuesta cero***, seguida por todos aquellos docentes que consideran que la tecnología audiovisual no tiene ninguna virtualidad educativa y es contraria, epistemológicamente al pensamiento ilustrado y a la argumentación racional. Estas aportaciones, basadas en líneas de pensamiento como las de Mander (1978; 1984) y especialmente Postman (1991), han hecho que muchos docentes hayan silenciado la televisión en sus prácticas educativas cotidianas. «Neguemos la existencia del enemigo, prohibiendo su presencia en nuestro territorio protegido –la escuela– y quizás entonces el enemigo acabe marchándose, parece ser el lema de estos educadores» Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 204).

- ***Respuesta uno***, seguida, según estos autores, por la mayoría de los docentes y que se caracteriza por la indiferencia ante el medio. Se emplea la televisión de forma esporádica como apoyo ocasional en la docencia, pero no se cree «que sea necesario cambiar nada significativo, ni de sus actuales prácticas en el aula ni de los contenidos curriculares ni, por supuesto, de su propia formación como docentes. Aunque no se considera a la televisión como un enemigo frontal, a menudo se tiende a echarle las culpas de muchas de las carencias que encuentran en sus alumnos».

- ***Respuesta dos***, que engloba a todos aquéllos que consideran que la irrupción de los medios de comunicación en la sociedad moderna demanda cambios sensibles en el sistema educativo: «en las infraestructuras de los centros escolares, dotándolos de los recursos adecuados para el uso sistemático de los nuevos medios en las aulas; de los contenidos curriculares, para introducir el estudio de los medios; de la formación del profesorado, para capacitarlo en la utilización eficiente de los medios, adoptando nuevas metodologías, incorporando criterios de evaluación que tengan en cuenta los documentos audiovisuales...».

Sin embargo, ya en 1980, Alonso, Matilla y Vázquez (1981: 73) afirmaban que «sólo una cierta escuela será capaz de interesarse por los conocimientos que los niños están recibiendo desde ese aula paralela surgida de los medios de comunicación. Sólo una cierta escuela capaz de inquietarse por los contenidos violentos y los mensajes deformantes que los alumnos reciben fuera de sus muros. Sólo una escuela que introduzca el análisis de la imagen como un elemento más de conocimiento podrá demostrarnos que se encuentra de cara a la vida». Y antes Halloran (1974: 340) aludía a que «existe una cierta base para creer que la estructura de la profesión docente tendrá que

Universidad de Huelva 2009

cambiar», porque no hay que olvidar que la utilización de la televisión en la escuela tiene una serie de «elementos amenazadores» con los que hay que contar. «No sólo amenaza a las estructuras e instituciones existentes, sino que también plantea un reto a la tradición académica predominantemente verbal y a una manera de enseñar formal y sistematizada. Potencialmente la televisión es un medio más abierto, menos rígidamente estructurado, que permite al espectador escoger entre imágenes y símbolos y tiende a acentuar los elementos visuales y concretos».

En otro trabajo (Aguaded, 1994: 139-142) ya referenciábamos que «es evidente que una propuesta rigurosa de utilización didáctica, plural e innovadora, de los medios de comunicación en los centros educativos, y por ende de la televisión, ha de partir de un modelo educativo concreto, de una filosofía educativa que necesariamente no puede ser compatible con cualquier práctica y actuación escolar. La educación para el uso de los medios de comunicación tiene que enraizarse en un marco ideológico que parta de un análisis de la realidad social y se concrete en un proyecto educativo. Los medios de comunicación son medios, son recursos e instrumentos que han de encuadrarse dentro de un marco social y contexto educativo particular que recoja modelos de intervención específicos para el aula. En consecuencia, en virtud de esas coordenadas sociales y educativas, los medios van a adquirir roles específicos, ya que en el contexto de una pedagogía transmisiva –como la que hasta ahora ha impregnado prácticamente nuestro modelo educativo– la televisión no puede ser más que un mero auxiliar que complementa la función informativa de los profesores, ampliando el campo de conocimientos –conceptuales– a través del apoyo del lenguaje audiovisual. Sin embargo, donde realmente cobra sentido la educación para el uso de la televisión, es necesariamente en un modelo educativo que parta de una teoría crítica de la enseñanza».

«Educar televidentes», en palabras de Peyrú (1993: 175), es, por tanto, también un compromiso de una escuela adaptada a los nuevos tiempos. Los «nuevos modos de comprender» (Babin y Kouloumdjian, 1985) de la «generación audiovisual» requieren también de la institución escolar –y quizás de ésta más que ninguna otra– una nueva tarea.

Pérez Tornero (1997: 27) afirma que, por lo que respecta a los contextos de la educación sobre la televisión, pueden reseñarse tres esencialmente:

> • La formación de los ciudadanos a través de la enseñanza formal. En este terreno es básico extender la formación lingüística hacia una formación semiológica que considere las posibilidades expresivas del lenguaje audiovisual propio de la televisión. Aquí debe darse prioridad a una transformación de los currícula que incluya no sólo la educación sobre televisión entre sus prioridades, sino el aprovechamiento del medio como fuente de conocimiento para cualquier materia.
>
> • La propia televisión debe amparar, si es democrática, el enriquecimiento de la comprensión del lenguaje de la misma televisión por parte del usuario. Se trata de fomentar la «competencia televisiva», no tanto como una telealfabetización –que sería plegarse a la hegemonía del medio–, sino como una mejora de las capacidades comunicativas, expresivas y críticas del propio usuario.

Universidad de Huelva 2009

- Finalmente, el debate social; un ejercicio crítico constante ante las propuestas de los medios. Una esfera pública democrática que ayude a la creación de una racionalidad social crítica, que discuta las orientaciones del grupo y estimule la participación de los ciudadanos en las mismas.

En nuestra opinión, la acción política debe –dentro del fino equilibrio que supone el respeto a la libertad de información y del derecho a recibir una información de calidad– regular la «maraña televisiva», consiguiendo que las cadenas de televisión respeten los principios éticos elementales, que primen la información frente a la manipulación y que, especialmente cuiden los mensajes destinados a la población infantil y juvenil. En este sentido, la incentivación de las administraciones para la firma de códigos éticos puede ser, cuando de alguna forma se exija su cumplimiento, una buena forma de autorresponsabilización.

Pero, como afirma Pérez Tornero (1994), la participación ciudadana en esta «batalla por la calidad televisiva» es –como es lógico– crucial. En la medida que los ciudadanos, asociados en plataformas con peso y eco social, reclamen una mejora de los contenidos de la televisión, se podrá conseguir mejoras cualitativas. Aunque anecdótico –por su carácter esporádico y centrado en un hecho sensacionalista– hay que recordar cómo hace algunos años una cadena de televisión se vio en el compromiso de retirar un programa porque los anunciantes de esa banda horaria se vieron presionados por asociaciones de consumidores que, escandalizados por los contenidos emitidos, amenazaban con no comprar los productos publicitados a esa hora. Por ello, actuaciones de las asociaciones de consumidores, telespectadores y otras entidades que demanden una mayor calidad de los programas audiovisuales, deben ir tomando cada vez más peso y protagonismo en un mercado dominado de forma progresiva por grandes empresas de fuerte incidencia social, no sólo mercantilmente, sino también desde el punto de vista ideológico.

Pero fundamentalmente es necesaria la intervención de la familia y de los padres. No hay que olvidar que es en el hogar donde básicamente se produce el contacto diario con la televisión y es allí donde habrá que intensificar las actuaciones para que los chicos y chicas sean capaces de «dominar», y no «ser dominados», por el medio. Los padres tienen, sin duda, como primordial obligación –que es además irrenunciable– la orientación a sus hijos para que sean, al igual que en otros campos, buenos telespectadores y consumidores activos de la televisión. Sin embargo, hay que considerar la compleja realidad de nuestra sociedad y contar con las dificultades que imponen el trabajo, las ocupaciones, y, especialmente, la escasa preparación –y por ello concienciación– de los padres ante el hecho televisivo, ya que éstos son obstáculos prácticamente insalvables para conseguir que éstos, de forma generalizada, puedan dedicar los conocimientos, el tiempo y los esfuerzos necesarios para enseñar a sus hijos a usar críticamente la televisión.

Y en este sentido, donde la familia no puede llegar, es donde se hace necesaria la participación de la escuela y los profesionales de la educación para la formación de ciudadanos que sean capaces de consumir racionalmente los mensajes de la televi-

Universidad de Huelva 2009

sión, si queremos que la institución escolar sintonice con las necesidades sociales y tienda a la formación integral de la persona.

Es cierto que hoy cada vez se exige a la educación que atienda a más y variados ámbitos de conocimientos y que los profesores no se sienten capacitados para hacer frente a tantas demandas. Sin embargo, si es necesario priorizar –hoy más que nunca– llegaremos a la certeza de la trascendencia de la televisión en la educación de los niños y jóvenes y de que éste es un medio que educa o deseduca, en función del grado de conocimiento y preparación que tengan los telespectadores para consumirla.

¿Si la escuela ha de tender a la educación armónica de los alumnos/as para que adquieran, tanto plena conciencia de sí mismos, como autonomía en su actuación, cómo ignorar la poderosa influencia del medio televisivo y no ayudar a los alumnos a conocer, comprender, interpretar y usar la televisión? Es necesario por ello que, desde el aula, se aprovechen las indudables potencialidades educativas del medio y que, al mismo tiempo, se favorezca que los chicos y chicas puedan defenderse del acoso manipulativo que con mucha frecuencia –y no siempre de forma patente– está implícito en los mensajes audiovisuales.

La Reforma del Sistema Educativo (LOGSE) ofrece la oportunidad de integrar la televisión y los medios de comunicación en el aula, no sólo como auxiliares didácticos para el conjunto de todas las asignaturas y niveles educativos, sino también como objeto de estudio y análisis, y como técnica de trabajo y expresión personal.

A este reto dedicamos especialmente los dos capítulos siguientes y todo nuestro trabajo, especialmente en el ámbito de la escuela, ya que desde nuestra perspectiva didáctica, pensamos que la institución escolar es, sin duda, una de las piezas clave –si no la que más– en esta necesaria «revolución social» que es la apropiación de los nuevos lenguajes –y el discurso televisivo es el esencial– en una sociedad que entra ya de lleno en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

ABELMAN, R. & PETTEY, G. (1989): «Child Attributes as Determinants of Parental Television Viewing Mediation», in *Journal of Families Issues, 7 (1)*; 51-66.

ABELMAN, R. (1990): «Determinants of Parental Mediation of Children's Television Viewing», in BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 311-326.

AGUADED, J.I. (1994): «Propuestas para incorporar los medios de comunicación en los centros educativos», en MARCH, J.C. (Coord.): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 137-157.

AGUADED, J.I. (1995): «La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios de comunicación en el ámbito hispanoamericano», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.):

Universidad de Huelva 2009

Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 19-48.

AGUADED, J.I. (Dir.) (1997a): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria.

AGUADED, J.I. (1997b): «Hacia un nuevo telespectador», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 15-19.

AGUADED, J.I. (1997c): «Jóvenes Telespectadores Activos», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 272-293.

ALBERO, M. (1996): «Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil», en *Comunicar, 6*; 129-139.

ALCARAZ, M. (1994): «Comentario a la cláusula constitucional de protección de la infancia y la juventud», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 159-174.

ALEXANDER, A. (1990): «Television and Family Interaction», in BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 211-225.

ALONSO, M. (1992): «La programación va por dentro», en *Infancia y Sociedad, 14;* 79-88.

ALONSO, M. (1995): «La programación infantil tras las televisiones privadas», en *Cuadernos de Pedagogía, 241*; 22-23.

ALONSO, M.; MATILLA, l. y VÁZQUEZ, M. (1981): *Los teleniños.* Barcelona, Laia.

ALONSO, M.; MATILLA, l. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos/Teleniños privados.* Madrid, La Torre.

ANDERSON, D. (1983): «Television Literacy and the Critical Viewer», in BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.): *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension.* New York, Academic Press; 297-329.

ANDREASEN, M. (1990): «Evolution in the Family Use of Television: Normative Data from Industry and Academe», in BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 3-55.

ATKIN, C. & MILLER, M. (1981): «Parental Mediation of Children's TV. News Learning», in *Communications, 7, 1*; 85-93.

AZNAR, H. (1997): «Formación moral y medios de comunicación: necesidad de un cambio de planteamientos», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 239-254.

BABIN, P. y KOULOUMDJIAN, M.F. (1983): *Nuevos modos de comprender. La generación del audiovisual y el ordenador.* Madrid, S.M.

BARRIOS, L. (1988): «Television, Telenovelas and Family in Venezuela», in LULL, J. (Ed.): *World Families Watch Television.* Beverly Hills, Sage.

BARRIOS, L. (1992a): *Familia y televisión.* Caracas. Monte Ávila Editores.

BARRIOS, L. (1992b): «Televisión, comunicación y aprendizaje en el contexto de la familia»,

Universidad de Huelva 2009

en OROZCO, G. (Coord.): *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 4; 55-74.

BARTHELMES, J. (1990): «¿Por qué miras? Relación de los medios y las familias», en VARIOS: *Congreso ¿Qué miras?* Valencia; 49-63.

BAZALGETTE, C., BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.) (1992): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute.

BENAVIDES, J. (1992): «Los niños y las niñas conocen la televisión», en *Infancia y Aprendizaje, 14;* 67-78.

BLIND, R. et POOL, M. (1995): *La télévision buissonnière. L'enfant et la télévision.* Genève, Jouvence.

BLUMLER, J. & KATZ, E. (Eds.) (1974): «The Uses of Mass Communication», in *Current Perspectives on Gratification Research.* Beverly Hills, Sage.

BORREGO, C. y DE PABLOS, J. (1994): *Estudio psicoeducativo de la programación infantil y juvenil de Canal Sur Televisión.* Sevilla, Universidad (policopiado).

BRODY, G.; STONEMAN, Z. & SANDERS, A. (1980): «Effects of Television Viewing on Family Interactions: An Observational Study», in *Family Relation, 29;* 216-220.

BRONFENBRENNER, U. (1970): «Who lives in Sesame Street?», in *Psychology Today, 4 (5);* 18-20.

BROWN, J. & LINNE, O. (1976): «The Family as a Mediator of Television's Effect», in *Children and Television.* Beverly Hills, Sage Publications.

BRYANT, J. (Ed.) (1990): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum.

BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.) (1983): *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension.* New York, Academic Press.

BRYCE, J. (1980): *Television and the Family: An Ethnographic Approach.* New York, Columbia University, doctoral dissertation.

BRYCE, J. & LEICHTER, H. (1983): «The Family and Television: Forms and Mediations», in *Journal of Family Issues, 4 (2);* 309-328.

BUSTAMANTE, E. y ZALLO, R. (1988): *Las industrias culturales en España. Grupos multimedia y transnacionales.* Madrid, Akal/Comunicación.

CABERO, J. (1997): «Investigaciones sobre el consumo de televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 69-77.

CAMPO VIDAL, M. (1996): *La transición audiovisual pendiente.* Barcelona, Ediciones B.

CALATAYUD, D. (1994): «Violaciones en pantalla: protección de los derechos de los menores», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 267-274.

CALLEJO, J. (1995): *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

CARBONELL, J. (1992): *Apaga... y vámonos. La televisión: guía de supervivencia.* Barcelona, Ediciones B.

Universidad de Huelva 2009

CARON, A. et MEUNIER, D. (1996): «Famille et télévision: Dynamique et processus de médiation», DESBAND, C. (Coord.): *L'écran et les aprentissages.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel; 30-49.

CARNEIRO, R. (1995:): «A escola e a televisão: uma renconciliação possível?», en ABRANTES, J., COIMBRA, C. y FONSECA, T. (Coords.): *A imprensa, a rádio e a televisão na escola.* Lisboa, Instituto de Inovacão Educacional; 19-24.

CASADO, J.M. (1997): «La responsabilidad educativa de la televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 97-103.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1989): *Realidad y ficción en la lectura de mensajes verboicónicos televisivos en niños de 4 a 7 años.* Málaga, tesis doctoral inédita.

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

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1997): «¿Qué y cómo aprenden los niños y las niñas desde la television?», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 87-96.

CHALVON, M.; CORSET, P. y SOUCHON, M. (1982): *El niño ante la televisión.* Barcelona, Juventud.

CHALVON-DEMARSAY, S. (1996): «Scénarios de crise: une étude des liens familiaux dans la fiction télévisé», en DESBANS. C. (Coord.): *L'écran et les aprentissages.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel; 73-87.

CHARLES, M. y OROZCO, G. (1994): *Programa de Educación para los Medios. Guía del Televidente para padres de familia.* México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2 tomos).

CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coords.) (1995): *Educación para la recepción.* México, Trillas.

CHAZARRA, A. y GARCÍA, L. (1995): «La televisión: ¡No te quedes mirando!» En CEAPA (Ed.): *Temas de Escuela de Padres y Madres.* Madrid, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.

CLEMENTE, M. y VIDAL, M.A. (1994): «La violencia simbólica: la televisión como generador de delincuencia en los niños», en *Apuntes de Psicología, 41-42;* 47-60.

CLEMENTE, M. y VIDAL, M.A. (1996): *Violencia y televisión.* Madrid, Noesis.

CLIMENT, F. (1992): «Infancia y televisión: la ley de la calle (una reflexión sobre el papel de la televisión pública)», en *Infancia y Aprendizaje, 14;* 5-12.

COMSTOCK, G. et AL. (1978): *Television and Human Behavior.* New York, Columbia University Press.

CONTRERAS, J.M. (1992): «La programación infantil en televisión», en *Infancia y Sociedad, 14;* 13-23.

DESBANS, C. (Coord.) (1996): *L'écran et les aprentissages.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel.

DESMOND, R.; SINGER, J. & SINGER, D. (1990): «Family Mediation: Parental Commu-

Universidad de Huelva 2009

nication Patters and the Influences of Television on Children», in BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 293-309.

DÍAZ NOSTY, B. (1997): «Televisión, donde los ciudadanos se hacen consumidores», en AGUADED, J.I. (Dir.) (1997a): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 29-35.

DOMÍNGUEZ, M.J. (1990): *Activos y creativos con los medios de comunicación social.* Bogotá, Paulinas/UNESCO.

DORR, A., BROWN, S. & PHELPS, E. (1980): «Television Literacy for Young Children», in *Journal of Communication, 3, (30);* 71-83.

DYCK, N. (1990): «Families and Television», in MURRAY, J. & SALOMON, G. (1984): *The Future of Children's Television.* Nebraska, Boys Town; 87-102.

FERRÉS, J. (1994): «Televisión y escuela», en CMIDE (Ed.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE/SAV de la Universidad de Sevilla; 113-124.

FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación.* Barcelona, Paidós.

FRANCÉS, E. (1997): «Educar para el consumo desde la televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 113-117.

FRÍGOLA, E. (1994): «Ocio y televisión en la infancia y juventud», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 233-238.

FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1989): *Visiones y ambiciones del televidente. Estudios de recepción televisiva.* Santiago de Chile, CENECA.

GALLEGO, D. y ALONSO, C. (1995): «La televisión: ¿una ayuda o una amenaza?», en BALLESTA, J. (Coord.): *Enseñar con los medios de comunicación.* Barcelona, PPU/Diego Marín Editores; 147-186.

GARCÍA, N. (1997): *Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar.* Barcelona, Universidad Autónoma, Departamento de Comunicación Audiovisual (tesis doctoral).

GARCÍA MUÑOZ, N. (1997): «El niño frente a la pantalla: la insatisfacción cotidiana», en *Comunicación y Pedagogía, 145;* 41-46.

GARCÍA NEBRERA, B. (1994): «El contenido de la programación infantil en televisión», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 65-81.

GARCÍA, J.M. y CABANILLAS, M.J. (1994): «La infancia y los medios de comunicación», en MARCH, J.C. (Coord.): *La Generación. TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 205-211.

GARCÍA GALINDO, J.A. (1997): «Espectadores y audiencia ante el consumo de televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 79-85.

GARCÍA NOVELL, F. (1994): «Educación para la Comunicación», en *Vela Mayor, 4;* 7-14.

GILABERT, M. (1994): «Las reglas del juego: autorregulación», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 25-35.

Universidad de Huelva 2009

GIFREU, J. (1994): «Televisión y socialización en la edad de la inocencia», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.) (1994): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 137-145.

GODOY, A. (1994): «La protección de la juventud y de la infancia a partir de la Directiva europea sobre televisión sin fronteras», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 297-309.

GODOY, A. (1995): *El derecho de la televisión sin fronteras.* Alicante, Aguaclara.

GÓMEZ PÉREZ, R. (1983): *Familia y televisión.* Madrid, BAC.

GONZÁLEZ ENCINAR, J.J. (Ed.) (1996): *La televisión pública en la Unión Europea.* Madrid, Mc Graw Hill.

GOODMAN, I. (1983): «Television's Role in Family Interaction: A Family System Perspective», in *Journal of Family Issues, 4 (2);* 405-421.

GRAVIZ, A. y POZO, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento.* Barcelona, Herder.

GREENFIELD, P.M. (1985): *El niño y los medios de comunicación.* Madrid, Morata.

GRUPO SPECTUS (1996a): *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo.* Madrid, La Torre/MEC.

GRUPO SPECTUS (1996b): *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo. Guía didáctica.* Madrid, La Torre/MEC.

GRUPO SPECTUS (1997): «La tele en las aulas», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 227-240.

HALLORAN, J. (1974): *Los efectos de la televisión.* Madrid, Editora Nacional.

HARRIS, L. & HAMBURG, M. (1990): «Back to the Future: Television and Family Health-Care Management», in BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 329-347.

HERMOSILLA, M.E. (1987): *Explorando la recepción televisiva.* Santiago de Chile, CENECA.

HIMMELWEIT, H.T., OPPENHEIM, A.N. & VINCE, P. (1958): *Television and Child: An Empirical Study of the Effect of Television on the Young.* London, Oxford University Press.

HOME, A. (1983): «Children's Television and its Responsabilities: The Producer's Point of View», in HOWE, M. (Comp.): *Learning from Television. Psychological and Educational Research.* New York, Academic Press; 193-202.

HOUSSA, C. (1996): «Atelier: les enseignements, la télévision et les enfants», enMASSELOT-GIRARD, M. (Ed.): *L'enfant, la télévision et l'école.* Besançon, Univsersité de Franche-Comté; 161-186.

JACQUINOT, G. (1996): *La escuela frente a las pantallas.* Buenos Aires, Aique.

JEHEL-CATHELINEAU, S. (1996): «Les programmes pour les jeunes, des programmes en quête de définition», en MASSELOT-GIRARD, M. (Ed.): *L'enfant, la télévision et l'école.* Besançon, Univsersité de Franche-Comté; 25-42.

Universidad de Huelva 2009

JENSEN, K. (1987): «Qualitative Audience Research. Towards an Integrative Approach to Reception», in *Critical Studies in Mass Communication, 4.* Speach Comm.

JOHNSTON, J. & ETTEMA, J. (1982): *Positive Images: Breaking Stereotypes with Children's Television.* Beverly Hills, Sage.

KEYE, E. (1974): *The Family Guide to Children's Television.* New York, Random House.

KUBEY, R. (1990): «Television and Family Harmony among Children, Adolescent, and Adults: Results from the Experience Sampling Method», in BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 73-88.

KUNKEL, D. (1990): «Child and Family Television Regulatory Policy», in BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 349-368.

LE DIBERDER, A. y COSTE-CERDÁN, N. (1990): *Romper las cadenas. Introducción a la post-televisión.* Barcelona, Gustavo Gili.

LEICHTER, H. (1978): «Families and Communities as Educators», in *Teachers College Record, 79;* 4.

LEICHTER, H. & AL. (1985): «Family Contexts of Television», in *Educational Communication and Technology Journal, 33;* 26-44.

LEÓN SÁEZ, J.L. (1992): «La televisión y los niños: el nacimiento de una nueva cultura», en *Infancia y Aprendizaje, 14;* 53-66.

LÉVY, M.F. (1996): «Famille et télévision», en DESBANS, C. (Coord.): *L'écran et les aprentissages.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel; 50-72.

LEY 25/1994, de 12 de julio, por la que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 89/552/CEE sobre la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva (BOE 13/VII/94).

LIEBERT, R. & SPRAFKIN, J. (1985): *The Early Windows. Effects of Television on Children and Youth.* New York, Pergamon Press.

LINDE, E. (1994): «Legislación audiovisual y protección de la infancia», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 147-158.

LORENZO, F. (1967): «La televisión como instrumento de promoción del mundo infantil», en TVE (Ed.): *Estudios sobre televisión.* Madrid, Televisión Española.

LOZANO, E. (1991): «Del sujeto cautivo a los consumidores nomádicos», en *Dia-*

Logos, 30. Lima, FELAFACS.

LULL, J. (1980): «The Social Uses of Television», in *Human Communication Research, 6 (3);* 197-209.

LULL, J. (Ed.) (1988a): *World Families Watch Television.* Newbury Park, Sage.

LULL, J. (1988b): *Families Watch Television Around the World.* Beverly Hills, Sage Publications.

LULL, J. (1990): «Families's Social Uses of Television as Extensions of the Household», in BRYANT, J. (Ed.) (1990): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 59-72.

Universidad de Huelva 2009

MANDER, J. (1978): *Four Arguments for the Elimination of Television.* Morrow Quill Paperback Edition. Hemos consultado también la versión en castellano (1984): *Cuatrobuenas razones para eliminar la televisión.* México, Gedisa.

MARCH, J.C. (Coord.) (1994): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.

MARIET, F. (1993): *Déjenlos ver la televisión.* Barcelona, Urano.

MARTÍN-BARBERO, J. (1986): *De los medios a las mediaciones.* México, Gustavo Gili.

MARTÍN SERRANO, M. (1977): *La mediación social.* Madrid, Akal.

MARTÍNEZ, E. y PERALTA, I. (1996): «La educación para el consumo crítico de la televisión en la familia», en *Comunicar 7*; 60-67.

MARTÍNEZ, E. y PERALTA, I. (1997): «El consumo crítico de la tele: desafío educativo para la familia y la sociedad», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 141-156.

MATTELART, A. y MATTELART, M. (1995): «Los medios: ¿hacia la soberanía del consumidor?», en FUNDESCO (Ed.): *Comunicación Social 1995. Tendencias.* Madrid, Fundación para el Desarrollo Social de las Comunicaciones; 207-214.

MEADEL, C. (1990): «De la formation des comportements et des goûts», en *Réseaux, 39*; 37-56.

MELÓN-MARTÍNEZ, E. (1969): *La télévision dans la famille et la societé moderne.* Paris, Éditions Sociales Françaises.

MENDOZA, J. (1994): «Niños y televisión», en MARCH, J.C. (Coord.): *La Generación. TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 213-218.

MESSARIS, P. (1983): «Family Conversations about Television», in *Journal of Family Issues, 4;* 293-309.

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1993): «Familia, infancia y nuevas pantallas», número monográfico de *Infancia y Sociedad, 20.* Madrid, Dir. Gral. de Protección Jurídica del Menor.

MON, A. y MURIEL, F. (1994): «La percepción actual de la infancia y su tratamiento por los medios de comunicación», en MARCH, J.C. (Coord.): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 171-184.

MOORE, R. (1990): «Effects of Television on Family Consumer Behavior», in BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 275-290.

MORLEY, D. (1986): *The Nationale Audience.* London. British Film Institute.

MORLEY, D. (1988): «Domestic Relations: The Framework of Family Viewing in Great Britain», in LULL, J. (Ed.): *World Families Watch Television.* Beverly Hills, Sage.

MORÓN, J.A. (1996): «Niños y padres europeos ante el consumo de televisión», en *Comunicar 7*; 73-76.

MUÑOZ, J.J. y PEDRERO, L.M. (1996): *La televisión y los niños.* Salamanca, Cervantes.

MURDOCK, G. (1990): «La investigación crítica y las audiencias activas», en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 10.* México. Universidad de Colima.

Universidad de Huelva 2009

MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.) (1984): *The Future of Children Television.* Nebraska, The Boys Town Center.

MURRAY, D. (1990): «Areal-Life Family in Prime Time», in BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 185-192.

NOBLE, G. (1975): *Children in Front of the Small Screen.* London, Constable.

OROZCO, G. (1991): *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 2.

OROZCO, G. (Coord.) (1992): *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 4.

OROZCO, G. (1994a): *Al rescate de los medios. Desafío democrático para los comunicadores.* México, Universidad Iberoamericana.

OROZCO, G. (Coord.) (1994b): *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 6.

OROZCO, G. (1996a): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo.* Madrid, La Torre.

OROZCO, G. (1996b): «El rescate televisivo: un desafío cultural de la audiencia», en OROZCO, G. (Coord.): *Miradas latinoamericanas a la televisión.* México, Universidad de Guadalajara; 233-249.

OROZCO, G. (1997): «Medios, audiencias y mediaciones», en *Comunicar, 8*; 25-30.

PANTOJA, F. (1994): «Algunas notas sobre el Ministerio Fiscal, los derechos a la intimidad, honor e imagen de los menores y su defensa», en MARCH, J.C. (Coord.): *La Generación. TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 229-233.

PEREIRA, A. (1994): *Família e televisão. Amigas e aliadas.* São Paolo, O Recado Editora.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994): *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio.* Barcelona, Paidós.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1997): «Educación en televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 23-28.

PEYRÚ, G. (1993): *Papá, ¿puedo ver la tele?* Buenos Aires, Paidós.

PICÓ, F. (1994): «Participación infantil en televisión: el 'Babalà Club'», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 83-89.

PIEMME, J.M. (1980): *La televisión: un medio en cuestión.* Barcelona, Fontanella.

PIERRE, E.; CHAGUIBOFF, J. et CHAPELAIN, B. (1982): *Les nouveaux téléspectateurs.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel.

PIERRE, E. (1984): «France: formation du jeune téléspectateur», en UNESCO (Ed.): *L'éducation aux médias.* Paris, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture; 299-312.

PINDADO, J. (1996): «Adolescentes y televisión», en *Comunicar, 6*; 22-28.

POIRIER, B. (1982): *Enfant, élève et téléspectateur.* Paris, INRP.

Universidad de Huelva 2009

PONTÓN, F. (1994): «El diseño de la programación infantil y juvenil en televisión», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 113-120.

POSTMAN, N. (1991): *Divertirse hasta morir. El discurso público en la época del «show business».* Barcelona, La Tempestad.

PRIETO, M. (1994): «¿Deben ser regulados los contenidos de los programas de televisión?», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 13-23.

PRIETO, M.A.; MARCH, J.C. y ARGENTE, A. (1994): «Violencia y sexismo en los programas infantiles de televisión: un antes y un después del código ético», en MARCH, J.C. (Coord.): *La Generación. TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 237-249.

PROULX, S. (1993): «Télévision, familles et vie quotidienne: élements d'une approche ethnographique», en *Dossiers de l'Audovisuel, 51*; 54-57. Paris, Institut National del'Audiovisuel.

RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.) (1994): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV.

RENERO, M. (1992): «La mediación familiar en la construcción de la audiencia. Prácticas de control materno en la recepción 'tele-viciva' infantil», en OROZCO, G. (Coord.): *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 4; 33-54.

RICHERI, G. (1995): «La calidad de la televisión», en *Boletín Fundesco, 170.* Madrid, Fundación para el Desarrollo Social de las Comunicaciones.

RICO, L. (1992): *Televisión, fábrica de mentiras.* Madrid, Espasa Calpe.

RICO, L. (1994): *El buen telespectador.* Madrid, Espasa Calpe.

ROBINSON. J. (1990): «Television's Effects on Families' Use of Time», in BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 195-209.

ROBERTSON, T.S. (1979): «Parental Medition of TV Advertising Effects», in *Journal of Communication, 26;* 12-25.

RODRÍGUEZ, I. (1994): «El ámbito legislativo y la televisión», en MARCH, J.C. (Coord.): *La Generación. TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 219-227.

SALOMON, G. (1977): «Effects Encouraging Israeli Moyher Cvd-observer 'Sesame Street' with their Five Years-old», in *Child Development, 48;* 1146-1151.

SÁNCHEZ APELLÁNIZ, M.J. (1996): «La nueva figura del defensor del telespectador», en *Comunicar 7*; 68-72.

SÁNCHEZ APELLÁNIZ, M.J. (1997): «Ha llegado la hora de tomar el mando», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 105-112.

SATIR, V. (1983): *Conjoint Family Therapy.* Palo Alto (California), Science and Behavior Books.

SENADO, Diario del (1995a)*: Informe de la Comisión Especial sobre los contenidos televisivos del Senado.* Madrid, diario de sesiones del 6 de abril de 1995. Boletín Oficial de las Cortes Generales, 262, de 11 de abril de 1995.

SENADO, Diario del (1995b)*: Propuesta de la Comisión Especial sobre los contenidos, para la crea-*

Universidad de Huelva 2009

ción de un Consejo Superior de los Medios Audiovisuales. Madrid, Boletín Oficial de las Cortes Generales, 342, de 13 de noviembre de 1995.

SENADO, Diario del (1995c)*: Acuerdo del Pleno del Senado por el que se aprueba la propuesta de la Comisión Especial de contenidos televisivos para la creación de un Consejo Superior de los medios audiovisuales.* Madrid, Boletín Oficial de las Cortes Generales, 344, de 21 de noviembre de 1995.

SHORTER, E. (1975): *The Making of the Modern Family.* New York, Basic Books.

SINGER, J. & SINGER, D. (1984): «Intervention Strategies for Children's Television», in MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.): *The Future of Children Television.* Nebraska, The Boys Town Center.

SINGER, J. & SINGER, D. (1985): «Psychologist Look at TV: Cognitive, Developmental, Personality and Social Policy Implications», in *American Psychologist, 38*; 826-834.

SINGER, J. & SINGER, D. (1986): «Family Experiences and Television Viewing as Predictors of Children's Imagination. Restlessness and Aggression», in *Journal of Social Issues, 42 (3);* 107-124.

SINGER, J. y SINGER, D. (1993): «Las experiencias familiares, el consumo de televisión y su influencia en la imaginación, desasosiego y agresividad en el niño», en *Infancia y Sociedad, 20*; 5-26.

SOUCHON, M. (1969): *La télévision des adolescents.* Paris, Les Editions Ouvrières.

SOUCHON, M. (1990): «Les programmateurs et leurs représentations du public», en *Réseaux, 39*; 109-114.

SUBLET, F. et AL. (1986): *Quand la télévision entre à l'école.* Poitiers, CNDP.

VALLEJO-NÁGERA, A. (1987): *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión.* Madrid, Temas de hoy.

VALDÉS, B. (1983): *L'Operation «Jeune Téléspectateur Actif». Objetifs et résultats.* Paris, Université de Paris/IFP.

VALDÉS, B. (1995): «Hacia una pedagogía de la comunicación audiovisual: experiencias en Francia y Suiza», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coords.): *Educación para la recepción.* México, Trillas; 121-132.

VAN DYCK, N. (1984): «Families and Televisión», in MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.): *The Future of Children Television.* Nebraska, The Boys Town Center; 87-92.

VAN EVRA, J. (1990): *Television and Child Development.* London, Mass Communication.

VÁZQUEZ, M. (1995): «La nueva cultura de la imagen», en *Cuadernos de Pedagogía, 241*; 13-16.

VERA OLIVER, M.J. (1994): «¿Cómo perciben los niños la televisión?», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 37-64.

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

VILLOT, R. (1994): «De qué hablamos cuando hablamos de los hijos», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 121-128.

VICHE, M. (1994): «La libertad de prensa y los derechos del espectador», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 311-318.

Universidad de Huelva 2009

WHITE, K. (1982): «The Relation between Socioeconomic Status and Academic Achievement», in *Psychological Bulletin, 91*; 461-481.

WINN, M. (1977): *The Plug-in Drug: Television, Children and the Family.* New York, Thew Viking Press.

WRIGHT, J. & HUSTON, A. (1983): «A Matter of Form. Potential of TV for Young Viewer», in *American Psychologist, 7 (38).*

WRIGHT, J.; PETERS, M. & HUSTON, A. (1990): «Family Television Use and Its Relation to Children's Cognitive Skills and Social Behavior», in BRYANT, J. (Ed.): *Television and the American Family.* New Jersey, Erlbaum; 227-274.

YARCE, J. (1993): *Televisión y familia.* Madrid, Ediciones Palabra.

ZAMORA, M.I. (1986): «Interrelaciones familia-TV», en FUENZALIDA, V. (Coord.): *Educación para la comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO; 43-64.

Universidad de Huelva 2009

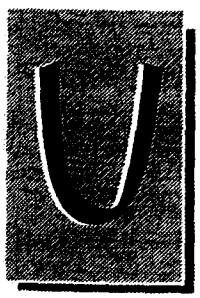
6

La integración curricular de la televisión en el aula

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

6. La integración curricular de la televisión en el aula



na realidad, tan imperceptible como cierta e irreversible, es que estamos asistiendo al nacimiento de un estilo de vida. Estos últimos retazos del siglo XX son los albores de un nuevo modelo de sociedad y de hombre, en los que el universo mediático y tecnológico aparece cada vez con más ímpetu y solidez. Las tecnologías de la comunicación y la información han transformado ya nuestra forma de entender la vida y la civilización. Por doquiera que se mire, encontramos esta nueva realidad tecnológica con sus múltiples tentáculos invitándonos a disfrutarla, a entenderla o a caer confusamente en sus redes.

Una nueva realidad requiere, sin duda, una nueva educación. Los medios de comunicación, con sus nuevas tecnologías y lenguajes audiovisuales, han entrado de forma abrupta en el entramado social, pero pocos ciudadanos y ciudadanas han puesto en marcha mecanismos para entenderlos, para comprenderlos, para gozarlos...

El consumo de los nuevos medios de comunicación, y en especial la televisión, es una realidad inquietante, no sólo por la desorbitante cantidad de tiempo que a diario se le dedica desde todos los sectores sociales, edades, sexos, nivel cultural o zona geográfica, sino también por los valores de los mensajes transmitidos y la uniformidad y unidireccionalidad de sus planteamientos y propuestas.

Cantidad y calidad de consumo televisivo son dos ejes de una perspectiva que desgraciadamente –como hemos visto en las páginas anteriores– está aún por meditar. La cotidianidad del visionado televisivo ha conseguido convertirlo en algo tan natural y cercano, que parece que no es necesario «pensarlo», reflexionar sobre él, y

Universidad de Huelva 2009

mucho menos que requiera un aprendizaje para un consumo inteligente del mismo. Porque frente al código lingüístico en el que un mayor nivel de lectura conlleva necesariamente una mejor comprensión de sus mecanismos, paradójicamente, en el consumo televisivo, un mayor período de visionado no supone una mejor interpretación y captación de sus mensajes.

Hemos visto también que los medios de comunicación son reflejo de unos nuevos lenguajes, basados esencialmente en sus soportes audiovisuales, pero con discursos específicos que es necesario conocer y saber interpretar para comprender sus mensajes y disfrutar y aprender con y de ellos. El masivo consumo que de los medios hacemos –y de una manera especial de la televisión– se ve agravado por ser además «puente» para otros consumos. Hoy día, prácticamente todo ha de pasar por el crisol de la televisión si se quiere tener éxito social, prestigio... y buen balance económico. Esta doble propiedad de la televisión, de ser objeto de consumo y medio para otros consumos, demanda cada vez más la formación de los ciudadanos para que sepan comprenderlo, como usuarios y consumidores inteligentes del mismo.

Urge, por ello, buscar «otras miradas a la tele» (Aguaded, 1997a), esto es, enseñarnos a nosotros mismos y a los que nos rodean –como padres, como profesores o como simples ciudadanos y ciudadanas– a entender este medio de comunicación social que sin duda, más que nada, ha revolucionado la sociedad que nos ha tocado vivir.

Por ello, una vez que hemos analizado en el capítulo anterior todas las instituciones a las que, a nuestro parecer, les corresponde parte de responsabilidad en la educación para un visionado de la televisión –la familia, los medios, la administración y colectivos ciudadanos y la escuela–, vamos a profundizar en éste y en el siguiente capítulo en las funciones que ésta última, la institución escolar, ha de asumir con respecto al consumo televisivo.

Como señalan Sublet y otros (1986: 101 y ss.), en su texto *Quand la télévision entre à l'école*, es necesario desarrollar una «pedagogía de la televisión» para lograr «una formación de los alumnos en y por la televisión» (pág. 103), dentro de la que hemos considerado como «pedagogía de la comunicación» (Reia, 1995: 111; 1997: 38-39; Teixidó, 1996: 468 y ss.).

Para Ferrés (1994: 16), mientras que «la televisión se ha convertido en el fenómeno cultural más impresionante de la historia de la Humanidad, es a la vez la práctica para la que menos se prepara a los ciudadanos. Como todas las grandes instituciones tradicionales, la escuela se preocupa casi exclusivamente de reproducir el saber, de perpetuar la cultura; por eso queda desfasada cuando ha de adaptarse a una sociedad en cambio, cuando ha de educar para una cultura renovada».

Por ello urge y es necesario, más que nunca, que la institución escolar –junto a otras instituciones, especialmente la familia– se plantee la necesidad de conocer la televisión, interpretarla, desmitificarla, producirla y desenmascararla (Martínez, 1994: 50) para favorecer unos telespectadores más críticos y activos. Fomentar «buenos

Universidad de Huelva 2009

telespectadores» (Rico, 1994), desde los hogares y especialmente desde las aulas, exige superar la clásica y absurda rivalidad que –como hemos analizado en el capítulo anterior– padres y maestros han visto la televisión como enemiga de la educación de los hijos. La superación de las encorsetadas programaciones de las cadenas de televisión actuales, en el deplorable contexto de las guerras de audiencias, se conseguirá, de manera especial, con la puesta en marcha de programas de alfabetización y lectura de imágenes de televisión, que fomenten espectadores conocedores del medio, con capacidades para analizar y producir con el lenguaje audiovisual, que exijan a las propias cadenas de televisión programaciones de mayor calidad.

El medio televisivo ofrece múltiples posibilidades educativas que hay que descubrir; por ejemplo, su uso como auxiliares didácticos en el contexto de las distintas asignaturas y los niveles del Sistema Educativo, complementando y dando soporte audiovisual a los contenidos y estrategias curriculares. Pero además, Baggaley y Duck (1982: 176 y ss.) se refieren explícitamente a la necesidad de formular una disciplina que permita el estudio de los procesos de comunicación que genera la televisión.

Educar a ver la televisión desde la escuela es, por tanto, una estrategia que puede favorecer la formación crítica necesaria para que la televisión se convierta realmente en un poderoso medio de transformación social y de servicio a los ciudadanos. La dosificación del consumo televisivo, el visionado compartido de los padres con sus hijos, la reflexión sobre la propia televisión en el hogar... son algunas medidas que las familias y las escuelas pueden poner en marcha, para hacer de la «tele» un instrumento más positivo. Pero sin duda, las limitaciones actuales de las familias en cuanto a formación, a problemas laborales, a disponibilidad para el ocio y la propia configuración de la ciudad moderna con pocos espacios para las actividades lúdicas, trae consigo sin duda un incremento de la responsabilidad de la escuela en esta ineludible tarea de la formación de telespectadores más críticos.

La Reforma del Sistema Educativo, con nuevos currícula más flexibles y abiertos, ha favorecido la puesta en marcha de innovaciones, investigaciones y experiencias didácticas de uso de la televisión desde una vertiente didáctica integradora. La ignorancia y el recelo con que tradicionalmente la escuela ha mirado hacia la poderosa pantalla televisiva, comienza afortunadamente a desaparecer con los primeros acercamientos de maestros y profesores al medio televisivo para incorporarlo en las aulas, con el fin no de aumentar más el ya abusivo consumo televisivo, sino con la finalidad de utilizar la imagen audiovisual para potenciar sus capacidades críticas y reflexivas, para conocer el funcionamiento del medio, así como para enseñar a utilizar este nuevo lenguaje de comunicación, que permite no solamente su recepción pasiva, sino también su producción creativa.

Nos centramos en este capítulo en el análisis de las posibilidades educativas que ofrece la televisión en el ámbito escolar, introduciendo brevemente el contexto de su integración, el marco curricular español, sus posibilidades de explotación, algunas experiencias e investigaciones llevadas a cabo y finalmente algunas estrategias para la formación del profesorado.

Universidad de Huelva 2009

6.1. El contexto del uso didáctico: la alfabetización audiovisual

Gran parte de la percepción de la realidad que hoy cualquier ciudadano realiza está mediatizada en buena medida por los medios de comunicación. Desde la infancia, se consumen altas dosis de comunicación audiovisual, sin ser conscientes de que los medios no sólo transmiten y reflejan la realidad, sino que en cierto modo la crean y recrean (Masterman, 1993a: 137 y ss.). Si bien es cierto que los espectadores no permanecen meramente pasivos ante la recepción de los mensajes, las posibilidades de tergiversación y manipulación de la realidad son altas, en cuanto que éstos emplean unos lenguajes y códigos ampliamente usados, pero realmente poco conocidos y dominados por la mayor parte de la población (Graviz y Pozo, 1994: 40). Es más, se produce extrañamente la paradoja de que el consumo excesivo de medios no conlleva necesariamente un mejor conocimiento y dominio de la comunicación audiovisual. Frente al lector de un libro en el que el hábito de lectura conlleva mecanismos para la mejor comprensión lectora y expresión verbal, los consumidores de medios de comunicación, y especialmente de la televisión, no mejoran de por sí el conocimiento que tienen del lenguaje audiovisual más allá del sentido inmediato que los mensajes transmiten (Aguaded, 1997b: 253; Aparici, 1994a: 83).

Los chicos y chicas de hoy son desde edades muy tempranas –como hemos visto en capítulos anteriores– unos especiales consumidores de los mensajes televisivos, visionando de forma indiscriminada todo tipo de programas –no sólo infantiles–, sin apenas conocer y haber analizado reflexivamente los lenguajes audiovisuales y las estrategias persuasivas que estos medios ponen en marcha, cuando parten de la base del «analfabetismo audiovisual» de los televidentes, y muy especialmente de la población infantil y juvenil que, por sus características psicológicas y evolutivas –co-mo hemos visto en los capítulos anteriores– están menos cualificados para entender sus códigos y diferenciar la «realidad electrónica» del mundo real.

Ante esta preocupante realidad, es difícil quedar indiferentes. Si bien –como hemos visto– los mensajes televisivos, en ciertos contextos, pueden parecer absolutamente alienantes o perjudiciales, en cambio, propugnar su eliminación de los hogares, su total ignorancia en la enseñanza o denunciar genéricamente sus vicios son actitudes que se han demostrado baldías y de poca efectividad en los cambios de hábitos de consumo de los chicos. La gravedad del problema se acentúa con su complejidad y sólo con acciones planificadas serenamente, con incidencia a medio plazo y con la confluencia de distintas entidades, asociaciones y colectivos –como hemos visto en el capítulo anterior–, es posible conseguir resultados más o menos aceptables, que supongan una racionalización del consumo y un visionado más «inteligente» –sin perder su vertiente lúdica y de entretenimiento– de los mensajes televisivos. Para ello, es necesaria –como también hemos señalado anteriormente–, junto a las acciones de las administraciones públicas, de las asociaciones cívicas y la familia, la implicación de la escuela, a través de programas de «alfabetización audiovisual» (Masterman, 1993b: 18-28; Tyner, 1993a: 29 y ss.; Greenaway, 1993: 33-44).

Universidad de Huelva 2009

La utilización didáctica de la televisión en las aulas se encuadra, por tanto, dentro del movimiento mundial a favor de la alfabetización visual (Ortega y Fernández, 1996), a partir del término acuñado por Debes, de la «International Visual Literacy Association», pero más concretamente en la llamada «audiovisión» (Chion, 1993) y de manera especial, la «alfabetización audiovisual» (Masterman, 1993b: 19 y ss.; Tyner, 1993a: 29 y ss.; Aparici, 1993).

Graviz y Pozo (1994: 40) señalan que «al crear conciencia de cómo se realizan los mensajes de los medios de comunicación, éstos se desmitifican. Así de una manera sencilla, los niños pueden percibir las distintas dimensiones del lenguaje, aprendiendo a ver lo que está detrás de la fachada del mensaje».

García Matilla (1993: 64), en este sentido, apunta que «no puede entenderse la educación en materia de comunicación, sin haber hablado antes de alfabetización audiovisual, pero, sin duda, la Educación en materia de Comunicación trasciende el concepto de alfabetización y encadena directamente con una concepción globalizadora del fenómeno educativo en su doble interacción con los medios, como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa».

Por ello, encuadrados dentro de la «Educación en Medios de Comunicación», nos centramos en este capítulo en analizar las distintas posibilidades educativas que ofrece la televisión en el aula y su inserción en el marco curricular español, como preámbulo y marco global para entender la dimensión específica de nuestro estudio, que será analizado en el siguiente capítulo, dentro de las coordenadas de la alfabetización audiovisual, esto es, una parcela específica de la explotación didáctica de la televisión en el aula, como es la adquisición de lo que llamaremos «competencia comunicativa» o bien, de forma más específica, «competencia televisiva», propia de un telespectador activo para un consumo inteligente de la comunicación televisiva.

6.2. La explotación didáctica de la televisión

Tradicionalmente, dentro del ámbito del uso didáctico de los medios de comunicación en las aulas, la literatura ha recogido dos parcelas superpuestas, pero más o menos diferenciadas: la «pedagogía de la imagen» y la «pedagogía con imágenes» (Aparici, Valdivia y García, 1987: 89 y ss.; 111 y ss.; García Matilla, 1993: 64-70).

Desde una perspectiva tradicional, los medios entraban en el aula de forma esporádica sin haber planificado su uso. Resultaban, como apuntan Aparici, Valdivia y García (1987: 115-116), unos «añadidos» en el proceso educativo. En cambio, «desde

Universidad de Huelva 2009

una perspectiva renovadora, los medios –y por ello la televisión– se consideran como catalizadores de experiencias, como dinamizadores de la comunicación o como objetos de estudio en sí mismos. En este caso, los audiovisuales inciden en la estructura de planes y programas y ayudan a revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje».

La «pedagogía con imágenes» supone, según García Matilla (1993: 66-70), 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 veremos– como instrumento y recurso en el proceso de aprendizaje. Pero además de la «pedagogía con imágenes», que esbozaremos brevemente en este capítulo, nos interesa especialmente el marco de la «pedagogía de la imagen», ya que en este caso es donde cobra sentido el conocimiento de los lenguajes, de las técnicas y de las formas de análisis, lectura y expresión. En palabras de García Matilla (1993: 64), la «pedagogía de la imagen» está estrechamente vinculada con «el enseñar a mirar, el enseñar a ver y el enseñar a hacer imágenes». Aparici, Valdivia y García (1987: 92) señalan también en esta línea 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)». Por tanto, 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 propios mensajes audiovisuales que le va a permitir comunicarse mejor con otras personas y conocer con mayor profundidad su propio entorno.

En este sentido, hay que señalar que los medios, y en concreto el medio televisivo, pueden servir también como instrumentos para la expresión personal de los alumnos (Vallet, 1970: 18), de forma que éstos, empleando la técnica expresiva de la televisión, se conviertan –en palabras de Cloutier (1975: 225)– en «emirecs» (emisores-receptores).

Sánchez Noriega (1997: 450 y ss.) también elabora una propuesta de explotación didáctica de la televisión en el contexto de los medios que parte inicialmente de contrarrestar la «voracidad informativa y la alienación iconosférica» mediante una «austeridad mediática» que supone la 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. Pero además, este autor propone como educación para la televisión, no sólo la austeridad mediática, sino también conocer el sistema televisivo, aprendiendo sus códigos y lenguajes, analizando sus contenidos y valores, conociendo sus efectos e influencias; en suma, educando en el proceso de recepción, además de emplearlo como fuente de información. Finalmente un tercer ámbito que se de-

Universidad de Huelva 2009

fiende, desde esta óptica, es «el hacer/usar» la televisión mediante audiovisuales didácticos y la elaboración de mensajes desde la propia escuela.

En el ámbito específico de la televisión, Ferrés (1994: 121) señala que una adecuada integración de la televisión en el aula supone atender dos dimensiones formativas: «educar en la televisión» y «educar con la televisión». Y añade que:

> *«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».*

Por otro lado, señala que:

> *«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 de funcionamiento del medio, ofrecer pautas y recursos para el análisis crítico de los programas... En definitiva, realizar una aproximación 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 atender la dimensión de educar con. 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».*

También Krasny (1991: 130-131) señala que hay muchas formas posibles de enriquecer la experiencia televisiva infantil y anota que «los niños disfrutan viendo la televisión. Puede que algunos de nosotros optemos por dejar que la disfruten sin más. En el extremo opuesto, hay arduos defensores de un programa formal, diseñado para convertir a los niños en espectadores críticos e informados. Entre ambas queda una postura en virtud de la cual los adultos pueden utilizar las historias televisadas y las películas para enseñar algo a sus hijos (...). El desafío educativo no consiste aquí en ayudar a los niños a que descifren el sentido de lo que se les muestra, sino en enseñarles a relacionar lo que han visto y oído en la televisión con el mundo de fuera de la pantalla». Por ello, García Vera (1994: 47 y ss.; véase también Aparici, 1994a: 85 y ss.), de los tres posibles usos que los medios y la televisión pueden tener en el aula –transmisor/reproductor, práctico/situacional, crítico/transformador–, considera esta última vertiente como eje clave para el análisis crítico de los mensajes televisivos. Bartolomé (1995: 174-177), en este mismo sentido, habla del «uso emancipador de los medios», dentro de la corriente de la «educomunicación» de la que hemos hablado en el capítulo primero.

Pérez Tornero (1997: 24-25) es más explícito al determinar que hay que separar nítidamente la educación de la televisión de la «educación en televisión». La primera es lo que Bianculli (1992) denomina «teleliteracy» (telealfabetización) y añade que ésta está tan desarrollada que, como afirma Echeverría (1994), hasta las ciudades se

Universidad de Huelva 2009

han convertido en «telépolis», en «espacios desterritorializados donde la única plaza pública está constituida por la conexión televisiva». La telealfabetización para Bianculli –como recoge Pérez Tornero (1997: 24)– es «un conjunto de tópicos, temas, personajes e historias que han calado acríticamente en la conciencia pública y que forman una especie de 'sentido común' general de la audiencia». Por ello, como certeramente apunta este autor, la educación sobre televisión tiene que distanciarse, precisamente de ella, para poner de relieve su prepotencia, su acriticidad y su carácter ideológico. «Más allá de la telealfabetización –tal vez, contra ella– empieza el saber consciente sobre la televisión y éste es el objetivo de una tarea educativa sobre el medio», que se traduce en la «capacidad de comprender –no sólo de asimilar– su lenguaje, sus estructuras, su tecnología y de tener, por tanto, la posibilidad de criticar sus mensajes. Se trata también de la capacidad de usar la televisión como medio expresivo y de comunicación». Educar en televisión tiene, por tanto, para este autor, tres grandes tareas que afrontar: la comprensión intelectual del medio, la lectura crítica de sus mensajes y la capacitación para la utilización libre y creativa.

6.2.1. Las funciones en el uso educativo de la televisión

Las finalidades de la utilización didáctica de la televisión tiene son muy variables y dependen en el fondo de la filosofía de escuela que pregone y ejercite la institución escolar en concreto. En este sentido, ya hemos indicado en otro trabajo (Aguaded, 1996b: 14; 1994d: 139 y ss.), que «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 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».

Pero, junto al estilo y modelo educativo que se defienda (véase también Grégoire, 1985; Aguaded, 1994d: 139 y ss.; Campuzano, 1996: 21), las funciones del uso de la televisión en las aulas también están estrechamente ligadas a los ámbitos de explotación, los niveles educativos y las áreas curriculares en las que se insertan.

Dentro de este amplio y diversificado contexto, Rockman y Burke (1992: 5427-5428) señalan que entre las razones para la utilización de la televisión en el aula destacan:

- Mejorar la calidad, ya que multitud de programas televisivos –especialmente los específicamente culturales y educativos– recogen productos elaborados por expertos en currículum, diseñadores de programas, artistas audiovisuales de indudable impacto audiovisual y con fuertes incidencias en el proceso educativo.

Universidad de Huelva 2009

- La televisión como catalizadora, ya que este medio puede servir para estimular a los educadores a replantearse sus opciones curriculares, evaluar sus métodos didácticos y concebir nuevas conexiones entre diversas áreas. «Es una fuente de ideas para los maestros y puede catalizar prácticas más variadas, más motivantes y modernas».

- La televisión como medio para ampliar las experiencias de los niños, permitiendo trascender los límites del espacio y del tiempo y ver la sociedad desde ángulos novedosos y diferentes. Apunta Ferrés (1994; 123-124) en este sentido que «desde sectores progresistas se ha acusado a los audiovisuales de que alejan la escuela de la realidad, por lo que suponen de mediación. La crítica es válida para un determinado uso del audiovisual», especialmente si los programas de televisión se convierten en sucedáneos de lo que no se vive, de lo que no se conoce directamente. Por ello, según este autor, «dependerá de padres y educadores que la televisión no anule las experiencias directas, sino que más bien las propicie, las impulse y enriquezca, en un movimiento dialéctico de sístole y diástole entre las imágenes y la realidad, porque «desde la realidad debería acudirse a veces a la televisión para enriquecerla con nuevas perspectivas, nuevos conocimientos y experiencias».

- La televisión como medio para introducir la educación de la afectividad, ya que los mensajes televisivos no sólo transmiten contenidos de tipo conceptual, sino de una manera especial, estilos de vida, formas de comportamiento.

- La televisión como medio para igualar las desigualdades educativas, puesto que permite adaptarse fácilmente a los ritmos individuales y a los distintos procesos de comprensión por la universalidad de sus mensajes.

- La televisión como medio para mejorar la eficacia y la productividad, ya que desde la perspectiva que nos la plantean estos autores (Rockman y Burke, 1992: 5428), este medio aporta «una educación mejor y más eficaz», y permite interacciones de mayor calidad, iniciando y reforzando aprendizajes cognitivos, etc. Para éstos, la televisión no tiene como fin sustituir al maestro, sino asesorarlo para que alcance los objetivos deseados.

Por su parte, Martins (1995: 144) señala que las razones para utilizar la televisión en la escuela, como medio de comunicación, son:

- Estimular el interés y la atención de los alumnos.

- Facilitar el acceso a los niños a mundos desconocidos y difícilmente accesibles sin la pequeña pantalla, como fenómenos de la naturaleza, transmisiones en directo de determinados acontecimientos, etc.

- Facilitar el proceso de comunicación en el aula, ya que la televisión es un importante centro de interés para los niños, al tiempo que un motor dinamizador de la enseñanza para conectar el mundo de la escuela con su universo cotidiano.

Pérez Tornero (1997: 26-27), desde la óptica de la perspectiva crítica, señala como finalidades de una educación crítica de la televisión, no tanto como auxiliar didáctico, sino como objeto de estudio en una perspectiva analítica, las siguientes razones individuales y sociales. De las primeras destaca:

- Descubrir el carácter mediacional del mensaje de la televisión como representa-

Universidad de Huelva 2009

ción intencional de la realidad y desarrollar la capacidad crítica ante él.

- Desarrollar la autonomía ante el medio televisivo de los alumnos, entendiendo a éste como un servicio público en el que, como ciudadanos libres, tenemos que ser responsables en su uso.
- Explorar las posibilidades expresivas y comunicativas que ofrece la televisión para enriquecer la comunicación y el pensamiento humano.

Desde una perspectiva social, la escuela puede educar a ver la televisión con la finalidad de:

- Desarrollar la autonomía de la comunidad para organizar libremente la televisión al servicio de los legítimos intereses del grupo.
- Potenciar la garantía de las libertades básicas de la comunicación: expresión y derecho a la información y también a la expresión de las diferencias.
- Impulsar la democratización del sistema televisivo que tiene que permitir el acceso y la participación de los ciudadanos, y en este caso de los miembros de la comunidad escolar, no sólo por la representatividad de su número, sino también por la importancia de que, en esta fase madurativa, la televisión se convierta en un medio más de confluencia en el difícil y complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, recogemos las aportaciones de Charles (1995: 72-81) que señala que las funciones de la escuela, en cuanto a la televisión deben ser separadas en tres grandes ámbitos:

a) En el ámbito de la emisión, reclamando a todas las instancias educativas la existencia de espacios plurales dentro de las emisoras, de forma que la educación pudiera tener una mayor presencia.

b) En el ámbito del mensaje, ya que hay que «generar estrategias para su aprovechamiento como auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje» (pág. 73). Ya Francisco Gutiérrez, en la década de los setenta (1974: 19), planteaba la necesidad de que la escuela incorporara los medios de comunicación en el currículum escolar para promover «la perceptividad, criticidad y creatividad en los educandos». En este sentido, Charles (1995: 74) señala que el aprovechamiento de la televisión en el ámbito didáctico puede tomar varias formas:

- El uso de los mensajes como fuentes para la construcción del conocimiento, a partir de los mensajes «frescos y actualizados», con la finalidad de que los alumnos se conviertan en «sujetos activos en el proceso de construcción y apropiación del conocimiento». Romero (1994: 215) apunta que hay que pasar de «la pasividad a la conciencia activa».
- El mensaje como núcleo generador de nuevos aprendizajes, ya que la televisión ofrece múltiples posibilidades para «generar» aprendizajes.

c) En el ámbito de la recepción, Charles (1995: 77-80) propone la educación como sistema para conseguir la distancia crítica y reflexiva ante los mensajes de la televisión. Como apunta Ismar de Oliveira (1982: 75), «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

Universidad de Huelva 2009

convierta en un protagonista comprometido con su propio proceso. Si el educador intenta crear un sentido crítico en sus alumnos, sólo podrá lograrlo generando procesos que permitan «pasar de la conciencia mágica a la ingenua, y de ésta, a la crítica. El paso de la conciencia mágica (explicación mitológica y supersticiosa del mundo) a la ingenua (explicación simplista, impermeable a la crítica y visión del mundo ideologizada) se produce cuando la comunidad sufre importantes cambios económicos o políticos. El paso a la conciencia crítica sólo tiene lugar con un proceso educativo de concientización». En este sentido, Ángel San Martín (1994: 280-282) señala que «el currículum escolar debe ofrecer la oportunidad a los escolares no sólo de entender el lenguaje audiovisual, sino los conocimientos y destrezas para comprender lo que significa la televisión en el mundo actual, comprendiendo los procedimientos de mediación».

6.3. La televisión en el marco curricular

Las administraciones educativas (concretamente la española –ámbito del Ministerio– y andaluza), en el proceso de Reforma Educativa (LOGSE) de 1990, han apostado, más o menos con decisión, por la inclusión de la televisión y los medios de comunicación en los diseños curriculares (MEC, 1989a; 1989b; 1989c; 1989d; Consejería de Educación, 1992; 1993; 1995). Tanto en los objetivos de etapas y ciclos, como en los de las distintas áreas, se recoge implícita y explícitamente la necesidad del uso de los medios de comunicación como nuevos contenidos relevantes, como lenguajes de comprensión e interpretación de la realidad y como nuevos medios al alcance de la mano. Sin embargo, incoherentemente, en los documentos iniciales no se recoge a la «Educación en Medios de Comunicación» como un área o eje transversal del currículum, junto a los ámbitos inicialmente reconocidos en estos documentos, como la educación ambiental, la educación del consumidor, la educación para la paz, etc. (Aguaded, 1997c: 97 y ss.). Aguilar (1996: 19), en su *Manual del espectador inteligente*, señala que «aunque la declaración de principios de la LOGSE formule que se debe dotar a los y las jóvenes de un espíritu crítico ante los mensajes difundidos por los medios audiovisuales, luego tal cosa no tiene prácticamente cabida en el desarrollo curricular concreto».

En los diferentes materiales de ambas administraciones, editados al hilo de la puesta en marcha de la Reforma, no se profundiza, en consecuencia, ni se recogen materiales de apoyo concretos para la explotación didáctica de los medios y la televisión. Sin embargo, tanto el Ministerio de Educación (Margalef, 1994), con su *Guía para el uso de los medios de comunicación,* como otras comunidades como el País Vasco y especialmente Cataluña (Departament d'Ensenyament, 1994; 1993), han desarrollado materiales, dentro de la consideración que los ejes transversales tienen (Lucini, 1994: 29-30, ya referenciado en el capítulo primero), para el uso didáctico de la televisión

Universidad de Huelva 2009

como un medio más del eje transversal de la «Educación en Medios de Comunicación», que, como tal, atraviesa horizontal y verticalmente el currículum, ofreciendo recursos y auxiliares didácticos para todas las materias y ciclos.

Recogemos en los siguientes epígrafes algunos ámbitos de explotación didáctica de la televisión en las aulas, así como su uso en los diferentes niveles y áreas curriculares, no sin antes anotar que, por las limitaciones propias de este trabajo, sólo se reseñan algunas pistas de utilización, con la idea central de esbozar las múltiples posibilidades que la televisión ofrece tanto horizontal como verticalmente en el currículum en sus diferentes dimensiones.

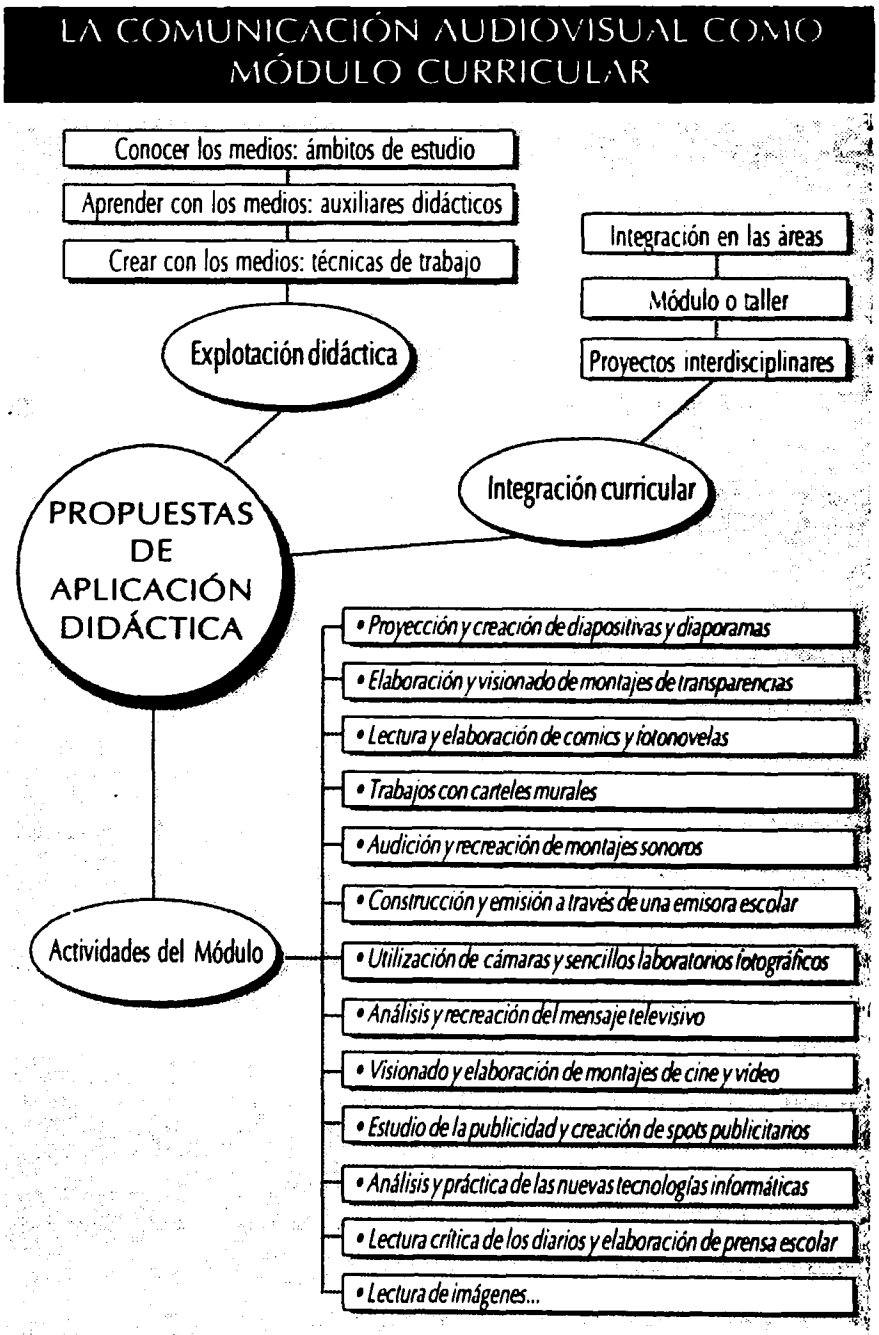
6.3.1. Los ámbitos de explotación didáctica

Es ya clásica la separación entre tres niveles de explotación didáctica de los medios de comunicación audiovisuales en la enseñanza (Aguaded, 1993; 1996b; 1997c; Rotger y Roque, 1982: 93 y ss.).

- Los medios como auxiliares didácticos.
- Los medios como ámbitos de estudio.
- Los medios como técnicas de trabajo.

Moreno y otros (1997: 56-61), en esta misma línea, apuntan esta triple vertiente:

- Los medios como recursos.
- Los medios como valor en sí mismo, como contenido.
- Los medios como forma de expresión e instrumento de elaboración de conocimientos.



(Aguaded, 1996: 165)

Universidad de Huelva 2009

Martins (1995: 145), en el ámbito específico de la televisión, sugiere dos posibilidades de utilizar la televisión en la escuela:

- La televisión como medio de enseñanza (auxiliar de trabajo del profesor), ya que este recurso facilita las tareas, no sólo informativas, sino también motivacionales, documentales, orientadoras, evaluativas, etc., permitiendo a los docentes dedicarse a otras funciones didácticas en las que su presencia es insustituible. Lorenzo (1967: 105) apuntaba ya en las primeras décadas de la era televisiva que «la televisión amplía el horizonte del niño y del adolescente a campos insospechados, preparándole para el futuro».
- La televisión como objeto de estudio, puesto que las características de la imagen televisiva pueden permitir fácilmente poner este lenguaje al servicio de intereses poco deseables, al tiempo que su uso en el aula facilita el proceso de aprendizaje de los alumnos (Morduchowicz, 1997: 53 y ss.). Esta doble cara del lenguaje de la televisión (su vertiente alienante, al tiempo que su fuerza motivadora en los alumnos) es la que hace necesario enseñar a los alumnos el lenguaje de la televisión para que sean receptores críticos y puedan utilizar positivamente este medio. Para ello, es importante que la escuela enseñe a ver inteligentemente la televisión.

Nosotros, por nuestra parte, vamos a entender, tres grandes niveles de explotación didáctica del medio:

- Aprender con el medio: la televisión como auxiliar y recurso didáctico en las aulas.
- Conocer e interpretar el medio: la televisión como objeto de estudio. El análisis crítico.
- Comunicarnos con el medio: la televisión como técnica de expresión y trabajo.

6.3.1.1. Aprender con el medio: la televisión como auxiliar y recurso didáctico

En este sentido, la televisión puede ser utilizada, por un lado, como complemento curricular en las diferentes áreas (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Educación Plástica, etc.) y en los distintos niveles educativos (desde Educación Infantil y Primaria, hasta Secundaria, Bachillerato y Educación de las Personas Adultas), con la finalidad de diversificar y enriquecer los contenidos, haciéndolos más atractivos, motivantes y cercanos a la realidad de los alumnos/as. Así, un programa de televisión, que previamente se haya grabado y planificado su integración en una Programación de Aula, puede servir para motivar a los alumnos al inicio de una Unidad, para trabajar las ideas previas, para complementar, ampliar o reforzar conocimientos ya trabajados verbalmente; es posible también emplearlo como punto de arranque para evaluar una actividad, como inicio de investigaciones, o simplemente como recurso para incitar a los alumnos a expresarse audiovisualmente. Ferrés (1994: 126), en este sentido, apunta a la conversión del material televisivo en material videográfico para su incorporación en el aula, estableciendo de esta forma las conexiones de la televisión

Universidad de Huelva 2009

con el vídeo, desde el punto de vista de su carácter de auxiliar didáctico. Dadas las limitaciones de este estudio, sólo podemos remitir aquí a los múltiples trabajos realizados ya en nuestro contexto en este campo. Especialmente significativos nos parecen los enfoques de Cabero (1989a; 1995) y Ferrés (1988; 1992), entre otros muchos. Educar con televisión se puede realizar, según este último autor (1994: 126-127), a partir de tres modalidades de uso:

> • La *videolección*, en la que se desarrollan unos contenidos curriculares de manera sistemática y exhaustiva. «Es el equivalente a una clase magistral, pero dada por el vídeo». Cabero (1989a: 140 y ss.) anota, por su parte, que este rol de utilización didáctica corresponde al vídeo como transmisor de información y como instrumento de conocimiento (pág. 156 y ss.). Generalmente se emplean dentro de esta modalidad imágenes provenientes de documentales, series científicas, reportajes y distintos programas entresacados de la televisión educativa, aunque, es evidente que también, dentro de la programación genérica, se emiten películas y programas de indudable valor curricular que podrán ser utilizadas en su totalidad o bien en fragmentos, en sintonía con los objetivos y contenidos didácticos.
>
> • El *programa motivador*, según Ferrés (1994: 127), está destinado fundamentalmente «a suscitar un trabajo posterior al visionado». En éste no hay –o apenas hay– exposición explícita de contenidos. La función única de esta modalidad es motivar, impactar, suscitar el interés por un tema, interrogar, cuestionar... También Cabero (1989a: 170 y ss.) recoge las posibilidades del vídeo en la formación y modificación de actitudes de los alumnos. Para Ferrés, como programa motivador, pueden servir la mayoría de las imágenes televisivas, por su alto poder de seducción que, unida a una buena estrategia docente de aplicación dinamizan efectivamente la enseñanza.
>
> • La modalidad del *vídeo de apoyo* consiste en la utilización de imágenes para acompañar las exposiciones orales del profesor o de los alumnos. En este caso, será válida cualquier imagen televisiva, siempre y cuando el profesor sepa, en palabras de Ferrés (1994: 127-128), «integrarla en la dinámica curricular, que sepa organizar el material en torno a unos objetivos didácticos. Las diferencias entre vídeo-apoyo y vídeo-lección radican en el hecho de que no hay músicas, la voz hablada la pone el profesor y el visionado se va fragmentando. Esto puede redundar en una peor capacidad de seducción, pero se compensa con algunas ventajas adicionales: la posibilidad de adaptarse al nivel de comprensión y a la capacidad de atención de los alumnos en un momento dado, la posibilidad de hacer una exposición mucho más flexible, la posibilidad de hacer participar a los alumnos durante la exposición...».

Cabero (1989a: 169-170) apunta también otras funciones del vídeo, especialmente significativas para nuestro estudio, como es la utilización de éste como «instrumento de alfabetización icónica», pero que consideramos no ya dentro del ámbito de la televisión como recurso o auxiliar didáctico, sino más bien dentro de la dimensión que hemos denominado «educar en la televisión».

Desde otra perspectiva, hay que tener presente también que este conjunto de tareas se debe llevar a cabo contando, lógicamente, con los diferentes grados madurativos (Aparici, 1987: 93-95; 116-118) en todos los cursos y áreas, ya que la televisión es un centro de interés que puede relacionar globalmente todo el currículum con la vida de los alumnos y alumnas (Aguaded, 1994d: 142 y ss.).

Universidad de Huelva 2009

6.3.1.2. Conocer e interpretar el medio: la televisión como objeto de estudio. El análisis crítico

Junto a la faceta de auxiliar y complemento curricular, en las aulas se pueden –y deben– ofrecer espacios para que los alumnos/as reflexionen sobre este medio que tanto les puede aportar. Conocer sus códigos y lenguajes, es decir, favorecer la alfabetización audiovisual es un objetivo que debe estar en igualdad de condiciones con otras metas tradicionales de la escuela. Como hemos indicado más arriba, leer y escribir con imágenes es, por ello, la base para dejar de ser meros receptores pasivos que indiscriminadamente consumen todo lo que la televisión ofrece, y acercarse a una recepción más activa del medio, desarrollando la capacidad crítica frente a la televisión, lo que implica necesariamente un consumo más selectivo y una interacción con el medio más racional e «inteligente». Pero la capacidad de formular críticas a la televisión es por sí sola insuficiente. Es necesario que, a partir de ahí, se generen respuestas activas ante la televisión, confrontando lo que ésta nos ofrece con nuestras percepciones, necesidades y valoraciones.

Es ésta la dimensión que más nos interesa en nuestro trabajo y sobre la que vamos a profundizar en el siguiente capítulo de nuestra fundamentación y especialmente en toda la investigación que vamos a diseñar, desarrollar y experimentar con posterioridad.

6.3.1.3. Comunicar con el medio: la televisión como técnica de expresión

Bazalgette (1991: 40) se interroga sobre si «¿se debe incluir en la enseñanza de los medios el aprendizaje del 'habla' y la 'escritura' de sus lenguajes?». Y en este sentido, se pronuncia por la necesidad del «entendimiento del lenguaje como oyente/lector y como hablante/escritor». En consecuencia, la televisión puede ser empleada en la enseñanza como un «lenguaje propio» de expresión (Aguaded, 1996b: 123-124; Moreno y otros, 1997: 58 y ss.), a través del cual interpretar la propia realidad. Hasta ahora los alumnos/as han tenido que responder de los conocimientos adquiridos de forma escrita, como si el ámbito de los valores, normas, habilidades y estrategias fuera exclusivamente evaluable con pruebas gráficas. La diversificación de los objetivos educativos y la ampliación de los contenidos conceptuales al ámbito de las actitudes y los procedimientos demandan nuevas fórmulas de respuesta y expresión (Sublet, 1986: 105 y ss.). Pero además, en el ámbito de la televisión y los medios, afirma Rick Shepherd (1993: 138), de la «Association for Media Literacy», que los alumnos necesitan «dos cosas: experimentar la producción y efectuar análisis a fin de desarrollar su comprensión de los medios. La alfabetización audiovisual, al igual que la alfabetización literaria, se aprende mediante dos experiencias: lectura y escritura».

El lenguaje audiovisual del vídeo –que es el mismo de la televisión, como hemos visto en epígrafes anteriores– es un óptimo recurso para comunicar las propias pro-

Universidad de Huelva 2009

ducciones, ya individuales o grupales. En este sentido, las posibilidades son muy amplias y dependen del nivel de integración que tenga este enfoque en el currículum. Son posibles desde sencillos ejercicios para ver a través del «ojo» de la cámara con rollos de cartón, hasta el montaje de una emisora de televisión escolar que emita bien en circuito cerrado para el centro o incluso en zonas marginales, aisladas o con problemáticas especiales. Estos canales escolares pueden ser unos originales recursos educativos, si se enmarcan dentro de una integración curricular, con fines estrictamente educativos, con escasa potencia y ausencia de publicidad.

La producción televisiva se realiza en el aula especialmente a través del vídeo. Si bien esta temática se nos escapa directamente de nuestro estudio, ya que abre un amplio campo de estudio, no hay que olvidar, como apunta Shepherd (1993: 149) –y hemos recogido ampliamente en el primer capítulo de esta fundamentación–, que «nuestra experiencia con la alfabetización impresa nos enseña que se aprende de modo conjunto a leer y escribir. La alfabetización audiovisual es también alfabetización y nuestros alumnos deben tener ocasión de producir documentos en el mismo medio de comunicación que están estudiando. Por consiguiente, los profesionales necesitan formarse en áreas como la producción de vídeo, la producción sonora y la producción de imagen fija».

Desde Freinet (1979: 95), la vertiente productiva se ha considerado como faceta clave en el uso de los medios. Así ya indicaba el pedagogo ginebrino que «desmitificamos el cine, y por tanto la televisión, en la medida en que participamos nosotros mismos en la creación y realización de cintas».

Greenfield (1985: 225-227) apunta que hasta hace poco el coste y la complejidad de la tecnología «situaban la producción de materiales en vídeo y audio fuera del alcance de la inmensa mayoría de los niños», pero en la actualidad el abaratamiento de los costes y la facilidad de uso, junto a la calidad de los productos, permite que estas tecnologías estén al alcance de los escolares para que descubran los propios mecanismos que pone en juego el medio. Olson (1970) demostró en sus investigaciones que la producción implica siempre más conocimiento que la simple percepción y Salomon (1983), en la misma línea, recoge varias investigaciones en las que se ratifica que la realización de guiones y la grabación de películas tiene efectos cognitivos en capacidades mentales como la imaginación, la construcción en el espacio, la realización de montajes. Por su parte, Greenfield (1985: 226) apunta que este conjunto de investigaciones indican que la producción de películas y vídeos «es muy prometedora para los efectos cognitivos generales. La producción de televisión puede despertar gran interés y constituir por sí sola una capacidad valiosa. Nadie siente necesidad de justificar la enseñanza de la escritura a los niños diciendo que ayuda al desarrollo de alguna otra capacidad ¿Por qué sería diferente nuestra actitud frente a la producción de televisión o de cine?».

Entre múltiples materiales que en nuestro contexto se han desarrollado con propuestas curriculares para el desarrollo de la vertiente productiva de la televisión, hemos de reseñar especialmente el crédito variable (optativa) de la Generalitat de

Universidad de Huelva 2009

Catalunya (Departament d'Ensenyament (1993), denominado *Fer televisió*, en el que se recogen tanto materiales para los alumnos como para los docentes con objetivos, actividades, temporalización y orientaciones para la intervención psicopedagógica. También, desde esta perspectiva creativa, hay que resaltar el documento del Ministerio de Educación (MEC, 1992), *Comunicación audiovisual*, que si bien hace un tratamiento integral, se centra, de manera específica, en la producción audiovisual. Finalmente, hay que reseñar también los materiales de la Comunidad Valenciana (Bellido, 1994), *El cine y la televisión*, que globalizan estos dos medios, estableciendo un interesante recorrido de producción para comprender de manera global sus mensajes.

Por último, indicar que la culminación de todo el proceso de producción en un centro escolar es la instalación de la citada emisora escolar (Aguaded, 1996b: 123-124), experiencia a la que aludiremos brevemente en un epígrafe posterior de este capítulo.

En suma, estos tres ámbitos de explotación didáctica de la televisión en el aula –como hemos ya comentado– pueden aplicarse a todos los niveles educativos. La televisión, dentro del eje transversal de la «Educación en Medios de Comunicación», está presente en todas las áreas y los niveles del Sistema Educativo. Desde las primeras etapas escolares, la comunicación audiovisual debe ser un referente básico de todo docente para ir descubriendo en nuestros alumnos y alumnas los conceptos, actitudes y valores que los medios de comunicación conllevan y transmiten en nuestra sociedad.

6.3.2. La televisión en los niveles educativos

Como medio integrado dentro del eje transversal de la «Educación en Medios de Comunicación», la televisión puede estar presente en todos los niveles del Sistema Educativo. Como apunta el Departament d'Ensenyament (1994: 6), el eje transversal pone en evidencia que en la educación audiovisual interaccionan las áreas curriculares con los niveles educativos, en su doble vertiente de educar «con» los medios y «en» los medios (Maquinay, 1990: 94-96). Señala Masterman (1993a: 255 y ss.) que la educación audiovisual, y por ende de la televisión, «es demasiado importante para quedar encasillada en un compartimento aislado», por lo que es necesario considerarla como un proceso constante, holístico y «transversal».

En el ámbito de las aportaciones concretas, Bartolomé (1995: 179-201) nos presenta un amplio recorrido por las referencias curriculares que en los nuevos decretos aparecen para el uso de la televisión y los medios en los distintos niveles educativos, desde Infantil a Bachillerato. También Margalef (1994), con su *Guía para el uso de los medios de comunicación*, hace un recorrido por los distintos niveles, buscando en la normativa de la LOGSE, las referencias explícitas a los medios. Finalmente Campuzano

Universidad de Huelva 2009

(1992: 79 y ss.) también establece una propuesta de secuenciación por etapas para los diferentes niveles educativos.

Por otro lado, en el contexto internacional, Morduchowicz (1997: 39 y ss.) se interroga también sobre la transversalidad de este nuevo ámbito, proponiendo su inserción curricular en todos los niveles del sistema educativo, en este caso, argentino. Por último, reseñar que en el caso europeo, Marín (1994: 91 y ss.) ha analizado la presencia de los medios y la televisión en las políticas educativas de la Unión Europea.

6.3.2.1. Educación Infantil

Desde muy pequeños, los chicos y chicas de hoy están expuestos a un constante bombardeo audiovisual, cuyo máximo exponente es la televisión. El flujo de imágenes, el dinamismo, los juegos de colores, la atracción sonora... como códigos de este nuevo lenguaje audiovisual suponen en muchos casos los primeros contactos con la «realidad» de los niños. Sin embargo, desde la escuela se han olvidado, en muchas ocasiones, las potencialidades educativas de las imágenes para el desarrollo de estrategias didácticas como la globalización de los aprendizajes, la observación del entorno cotidiano –también del electrónico–, la significatividad de las ideas previas... La construcción de la imagen de sí mismo –objetivo clave en este período educativo– tiene en la televisión un adecuado instrumento para aumentar la variedad de lenguajes de comprensión y expresión, al tiempo que su uso en el aula ofrece un clima que contrarresta, con el diálogo y el juego compartido, la competitividad y el consumismo que desde los medios constantemente se lanzan.

Corominas (1994) destaca que la comunicación audiovisual de la televisión puede ser un buen instrumento en el segundo ciclo de la Educación Infantil para el conocimiento del entorno, el desarrollo de la observación (formas, luces, colores), la creación de nuevos contextos, la interacción personal (roles y relaciones), el desarrollo de los sentimientos y valores, de la espacialidad (espacio) y la temporalidad (tiempo)... Añade que es dudoso plantear la posibilidad de realizar actividades críticas o decodificadoras con los medios de comunicación «si desde la Educación Infantil no se ha entendido y vivido la comunicación audiovisual como una comunicación personal, que se puede tratar, manipular y que se ha utilizado creando y recreando situaciones e interpretando experiencias vividas». Díaz Jiménez y Sánchez Carnero (1995: 311 y ss.) proponen, en este sentido, juegos manipulativos del alfabeto gráfico para desarrollar en padres, educadores y niños de esta etapa educativa la alfabetización visual y la codificación/decodificación. Gallego y Alonso (1995: 170-171) sugieren también una amplia batería de actividades, para hacer con los más pequeños, especialmente de carácter productivo, ya que «no es difícil que los niños aprendan a manejar una cámara dirigidos por un adulto. Descubrir el mecanismo de la filmación enriquece y madura al niño que se puede ver a sí mismo, a sus compañeros y profesores en la pequeña pantalla tal como lo veía él en el objetivo y en la realidad».

Universidad de Huelva 2009

Finalmente, reseñar también que, en el contexto internacional, son múltiples las propuestas para integrar la televisión y los otros medios en la etapa de Educación Infantil (también denominada maternal y preescolar). Dadas las limitaciones de espacio de este trabajo, nos limitamos a citar dos referencias que, a nuestro parecer, son básicas, para una mayor profundización. En el contexto francés, el reciente texto *Éducation aux médias*, de Jacques Gonnet (1997: cap. IV; 52 y ss.) recoge actividades y propuestas para todos los niveles educativos, incluido el Infantil, anotando actividades tan consagradas ya en el currículum estatal francés como la «semana de la prensa en la escuela». En el ámbito anglosajón, hay que destacar el texto de Tyner y Lloyd (1991) *Media and You. An Elementary Media Literacy Curriculum*, en el que se recoge una amplia propuesta para trabajar en los niveles inferiores, especialmente con la televisión, con actividades tan interesantes como «tu registro de medio», «vivir sin televisión», «a través del ojo de la cámara», etc.

6.3.2.2. Educación Primaria

En Educación Primaria, la televisión debe estar presente de forma globalizada en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Partiendo del elevado consumo que de este medio tienen los niños, hay que desarrollar actividades que permitan aumentar su conocimiento reflexivo del medio y su capacidad de autorregulación y planificación, de forma que dosifiquen sus consumos y sobre todo sean capaces de analizar –dentro de sus elementales niveles críticos– sus contenidos, lenguajes y mensajes. Es viable también el desarrollo de talleres de televisión en los que los alumnos/as visionen programas colectivamente, verbalizando sus opiniones, confrontándolas con las de sus compañeros y debatiendo, con la ayuda del profesor, lo que se oculta detrás de la pantalla.

La presencia sistemática y globalizada de la televisión y los medios de comunicación en la Educación Primaria puede ser, sin duda, un gran revulsivo en este período educativo, tanto desde un ámbito metodológico en la planificación didáctica del profesor, como en la influencia que tendrá en la vida y en los procesos de aprendizaje de los alumnos. El desarrollo de las capacidades de abstracción y reflexión y la progresiva autonomía de los chicos y chicas en la toma de conciencia de sí mismos y los demás, encuentran en los medios unos lenguajes variados para la expresión personal, la comunicación interpersonal y la captación del mundo cercano. El visionado de documentos audiovisuales, junto con otros recursos, puede introducir al alumno en el conocimiento de la actualidad, desde una óptica radicalmente distinta al uso inconsciente que desde la televisión y los medios se ofrece. La evolución, que los tres ciclos de esta etapa básica de la escolaridad conlleva, permitirá a los alumnos mejorar, según Corominas (1994), los procesos de abstracción y reflexión, permitiendo la introducción de nuevos lenguajes, la ampliación del sentido de la universalidad, el desarrollo del trabajo en equipo y el dominio de destrezas y técnicas de aprendizaje. La maduración de los sentimientos morales encontrará también en el medio televisivo

Universidad de Huelva 2009

una buena plataforma para el análisis y las propuestas creativas. Según este autor, el «paso de una situación egocentrista a una visión relacional hace que sean necesarios códigos comunes de expresión para hacerse entender y valorar». Gallego y Alonso (1985: 172-175) –a quienes, entre otros remitimos– proponen también un amplio conjunto de actividades para realizar con alumnos de estos niveles para la explotación didáctica de la televisión en las aulas, en las diferentes áreas de conocimiento.

Finalmente, reseñar que en el contexto anglosajón existen ya propuestas muy completas, rigurosas e integrales para la explotación didáctica de la televisión en conjunción con los otros medios en Educación Primaria. Concretamente quisiéramos citar la de Cary Bazalgette del «British Film Institute» (1989), en su texto *Primary Media Education. A Curriculum Statement* y la de *Media Education in the Primary School*, de E. Craggs (1992).

6.3.2.3. Educación Secundaria

En Educación Secundaria, el tratamiento de la televisión y los medios de comunicación, al hilo de los nuevos diseños curriculares, tiene necesariamente dos enfoques. Por un lado, su consideración como tema transversal del currículum, englobando a todas las materias y niveles educativos, y por ello a todos los profesores/as, de forma que este medio pueda funcionar como eje vertebrador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero además los nuevos currículos para la Educación Secundaria (obligatoria y postobligatoria), tanto en Andalucía como en el resto de España, incorporan materias optativas específicamente dedicadas a los medios de comunicación. Baggaley y Duck (1982: 176 y ss.) defienden la existencia de una disciplina que permita el estudio de los procesos de comunicación televisiva de forma autónoma. Concretamente «Procesos de Comunicación» e «Imagen y Expresión» en ESO y «Comunicación Audiovisual» en Bachillerato (ámbito MEC) e «Información y Comunicación» en Secundaria y «Medios de Comunicación» en Bachillerato (Comunidad Autónoma Andaluza), serán, sin duda, las parcelas más adecuadas para trabajar con mayor intensidad y profundidad el medio televisivo, desde sus ámbitos de objeto de estudio, lectura crítica y como técnica de expresión.

Entre las diferentes propuestas que en el ámbito internacional se han desarrollado, quisiéramos destacar, por un lado, la del Ministerio de Educación de Portugal con el documento, *Educação para os media no ensino secundário. Sugestões de actividades* (Areal, 1995: 68 y ss.), con múltiples actividades sobre el uso de la televisión en este nivel educativo, tanto en el distanciamiento e interpretación crítica como de comprensión y expresión a través de los medios. Y, por otro lado, la propuesta del «Conseil de l'Éducation aux Médias» de Bélgica (1996), que recoge un amplio elenco de actividades para todas las áreas y niveles.

Por otro lado, uno de los grandes retos pendientes, que tenemos los profesores

Universidad de Huelva 2009

implicados en esta integración curricular de los medios de comunicación en la enseñanza, es la elaboración de materiales didácticos que ofrezcan pistas para trabajar la televisión como eje curricular en las diferentes materias del currículum, en el fomento de la lectura crítica y activa de la televisión (Aguaded, 1997b: 253-257) y en el desarrollo, de lo que llamaremos en el siguiente capítulo «competencia televisiva», esto es, de la capacidad para racionalizar el visionado televisivo, para ser un «buen telespectador» activo, es decir, crítico y creativo con el medio.

En esta etapa de maduración y formación de ciudadanos, capaces de poseer independencia de criterios, sustentados en un pensamiento reflexivo y en el equilibrio social, la presencia de la educación audiovisual aporta –desde las diferentes vertientes disciplinares– estrategias de conocimiento de la actualidad y de análisis crítico y creativo de los medios. El desarrollo de la individualidad, de la autonomía plena del propio cuerpo, la adquisición del pensamiento formal con capacidades para la indagación y la investigación, el desarrollo del sentimiento moral y de los significados culturales... hacen de este período el más propicio para el fomento de canales de expresión variados y multiformes, que permitan a los chavales comprender la realidad y expresarla desde sus propios puntos de vista. En este sentido, los medios de comunicación ofrecen en las distintas asignaturas pautas específicas para el trabajo autónomo, la investigación en equipo, el análisis de la realidad disciplinar en los medios, etc., al tiempo que es posible, desde la opcionalidad de la etapa, ofrecer a los alumnos/as posibilidades de conocimiento y profundización en los medios, mediante asignaturas optativas que analicen de forma sistemática los medios.

6.3.2.4. Educación de Adultos

La especial singularidad de este tramo educativo, centrado especialmente en personas adultas que, por diversas circunstancias, no pudieron acceder con anterioridad a los estudios básicos, exige la utilización didáctica de variados y motivadores recursos para el aprendizaje. En la Educación de las Personas Adultas, la televisión y otros medios de comunicación han tenido tradicionalmente un importante papel como auxiliares didácticos para el desarrollo de los núcleos generadores, en cuanto a sus potencialidades de tratamiento de la actualidad y del entorno cercano (Martínez, 1994).

6.3.3. La televisión en las distintas áreas curriculares

El tratamiento didáctico de la televisión, en el marco de la «La Educación en Medios de Comunicación», no sólo abarca todos los niveles del Sistema Educativo, sino que también está presente en todas las áreas curriculares. Desde las disciplinas lingüísticas y expresivas, hasta las numéricas y plásticas, científicas y sociales... los

Universidad de Huelva 2009

medios de comunicación y la televisión aportan estrategias de aprendizaje, propuestas disciplinares, recursos y tecnologías, etc.

Masterman (1993a: 256 y ss.) señala que los materiales audiovisuales y televisivos se emplean cada vez más en las distintas asignaturas del currículum, aunque no por ello se ha evitado que en muchas ocasiones éstos aparezcan como «transmisores transparentes de información, a no ser que los profesores de medios intervengan». Por ello es importante que este material no se consuma «inocentemente». Sin embargo, como afirma certeramente este autor, «la enseñanza de los medios, 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». Pero además, y finalmente, Masterman (1993a: 257) propone que la televisión y los medios pueden servir para cuestionar de una forma crítica la naturaleza académica de las disciplinas en sí: «Todo profesor de Ciencias o de Historia que desee que sus alumnos cuestionen la noción de asignatura, como conjunto indiscutible de ideas, teorías y datos, tendrá que contrarrestar todos los mensajes acerca de sus asignaturas que difunden los programas informativos, las series dramáticas e incluso los anuncios».

El Departament d'Ensenyament (1994: 6) señala que su tratamiento como eje transversal, en lugar de su consideración exclusivamente como disciplina específica, permite su explotación interdisciplinar, junto a la internivelar. Varios son los documentos que se han desarrollado en los últimos años para defender este carácter transversal de los medios y la televisión en el currículum. Este citado texto de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament, 1994) ofrece una amplia programación de objetivos y procedimientos dentro de los distintos ámbitos de las áreas curriculares para guiar a los docentes (pág. 15 y ss.). Asimismo el trabajo de Margalef, en el ámbito ministerial (1994: 41 y ss.), también es un referente clave para orientar curricularmente una explotación de la televisión, en el contexto de los medios de comunicación, dentro de las distintas áreas curriculares. En esta línea, Ferrés (1994: 122) alude a que «un planteamiento pluridisciplinar consiste en que en cada área de la enseñanza se aborden aquellas dimensiones del medio que le son más próximas». Así:

> *«Se reservarán para las áreas de Ciencias los principios perceptivos y técnicos que hacen posible la televisión. En las áreas de Lengua y de Plástica se hará una aproximación a lo audiovisual como forma de expresión. Las aproximaciones ideológica y ética se reservarán para las áreas de Filosofía, Ética, Religión o Sociales. En el área de Sociales se atenderán también las dimensiones económica y social. En las áreas Artística, Plástica y Musical se harán aproximaciones al medio desde el punto de vista artístico-expresivo. En Filosofía pueden estudiarse los mecanismos de participación emotiva y de liberación catártica. En Literatura se puede analizar la estructura narrativa, la especificidad expresiva de cada medio y las leyes que rigen el espectáculo...».*

Si bien es imposible resumir en breves líneas las aportaciones que la comunicación audiovisual puede ofrecer, nos aventuramos a esbozar, sin ánimo de exhaustividad, algunas pistas.

Universidad de Huelva 2009

6.3.3.1. Área de Lengua y Literatura

Tradicionalmente, las disciplinas lingüísticas han dedicado grandes esfuerzos y tiempo al aprendizaje de los códigos lecto-escritores, centrándose especialmente en el lenguaje escrito, considerando que las otras dimensiones comprensivas y expresivas se derivaban directamente de aquél; sin embargo, el desarrollo de las habilidades y destrezas discursivas –fin último de un enfoque funcional del lenguaje– exige la potenciación de las capacidades de expresión y comprensión, a través de la investigación, la reflexión y la producción con distintos lenguajes y códigos (Pérez y Aguaded, 1996: 67-70). La diversificación de los recursos, dentro de este enfoque funcional y comunicativo (Lomas y Osoro, 1993; Cerezo, Díaz y Rodríguez, 1993), demanda la presencia de los medios audiovisuales de comunicación como canales y soportes expresivos y comprensivos.

Si bien algunos autores han puesto de manifiesto los efectos perversos que para la lengua tienen los usos habituales en el medio televisivo –véase el texto de Fontanillo y Riesco (1994): *Teleperversión de la lengua*–, incluso se ha advertido de la amenaza que para la «lengua» conllevan, debido a la degradación del nivel cultural y las formas sucedáneas de cultura (Masterman, 1993a: 269); otros, en cambio, han señalado las posibilidades expresivas del conocimiento del lenguaje de la televisión –véase para este caso, entre otros, el libro *Televisión y lenguaje. Aportaciones para la configuración de un nuevo lenguaje periodístico*, de Roglán y Equiza (1996)–.

Al margen de estas polémicas –y ya en el ámbito específico de su uso en el aula– algunas actividades que se pueden realizar con la televisión en la dimensión del lenguaje oral podrían ser: el visionado de programas televisivos, comentando y analizando sus lenguajes, la realización de simulaciones de programas en clase, la manipulación de los mensajes, alterando las bandas sonora y visual, el registro de expresiones lingüísticas orales...

En el lenguaje escrito, es posible la elaboración de guiones para montajes audiovisuales, la elaboración de textos para telediarios escolares, la búsqueda de informaciones en las cadenas, investigaciones monográficas, seguimiento de noticias, elaboración de archivos... Greenfield (1985: 211) y Potter (1979: 19-20) señalan las posibilidades de la televisión para el desarrollo de la lectura. Además, los medios son también óptimos recursos para analizar la lengua en sí misma considerada, sirviendo como soportes para reflexionar sobre los niveles lingüísticos, errores ortográficos, análisis semánticos y sintácticos, etc. Álvarez (1985: 76-78), dentro del interesante texto portugués *A imprensa, a rádio e a televisão na escola*, nos presenta un proyecto para trabajar la televisión con la «lengua viva» de los alumnos. Gallego y Alonso (1995: 172) proponen algunas actividades como:

- Realización por los mismos chicos de secuencias simuladas o grabadas de programas televisivos vistos en casa o en clase.
- Mantener diálogos sobre tópicos televisivos, con el fin de afianzar la comprensión, detectar posibles ideologías, puntos de vista...

Universidad de Huelva 2009

- Realizar guiones literarios y técnicos.
- Dramatizar algunas secuencias.
- Analizar las palabras y frases más utilizadas en los programas, descubriendo giros coloquiales, términos vulgares, acepciones cultas, etc.
- Observar diálogos para detectar el vocabulario, los giros del lenguaje, los localismos y dialectalismos, etc.
- Aprender el lenguaje de la imagen en toda la amplitud que la edad de los alumnos permita (tipos de planos, movimientos, posiciones, color y luz, fusiones de planos...).

La literatura también se actualiza con los medios, pudiendo acceder a autores noveles, a estudios recientes sobre clásicos, al visionado de adaptaciones sobre obras consagradas, investigaciones en videotecas sobre autores, montajes audiovisuales propios sobre obras, etc. Neuwirth (1982: 37) empleó la accesibilidad y familiaridad de la televisión para que sus alumnos aprendieran a comprender las narraciones literarias, resultando así la transferencia de informaciones de unos medios a otros. Sin duda, rentabilizó la capacidad de sus alumnos para ver espacios televisivos y su motivación en otros medios más difíciles y menos familiares, especialmente la letra impresa.

Finalmente, en el ámbito lingüístico, los nuevos currícula incorporan los sistemas de comunicación verbal y no verbal, donde la comunicación audiovisual tiene presencia con entidad en sí misma, para analizar estos nuevos lenguajes.

6.3.3.2. Área de Matemáticas

La necesidad de una mayor conexión entre la realidad circundante y las matemáticas, de forma que se manejen conceptos matemáticos relacionados con la vida diaria es una de las razones, que apuntan Muñoz y Roldán (1994: 36-27), para introducir el universo matemático de los medios de comunicación en las aulas, puesto que éstos, «aunque muchos docentes no lo sepan, están inundados de motivos matemáticos que pueden introducir a los chicos en esta disciplina de una forma motivante y significativa, partiendo de centros de interés». Por ello es posible proponer actividades como visionar programas y anuncios buscando conceptos matemáticos presentes. Tipos de números, estimaciones, porcentajes, tablas numéricas, gráficas, mapas y planos, espacios, diagramas... que relacionan y engloban a la geometría, la estadística, las magnitudes, el cálculo, la aritmética, los volúmenes... ya que son materia cotidiana de los medios que los chicos y chicas pueden descubrir para hacer de las Matemáticas una disciplina más vinculada a la vida. A manera de ejemplo, recogemos algunas de las actividades propuestas por Gallego y Alonso (1985: 174):

- En las películas de detectives o de suspense, plantear problemas como qué soluciones darían los alumnos como las más adecuadas, comparándolas con las ofrecidas por los guionistas.

Universidad de Huelva 2009

- Montar juegos ideados por los propios alumnos, con competiciones de cifras, precios, números, etc.
- Idear estudios estadísticos sobre, por ejemplo, las veces en que aparece en pantalla tal producto, cuántos segundos más que otros..., personajes que aparecen más tiempo o más veces en televisión, en qué canales..., cuántas veces aparecen ciertas palabras, etc.
- En los programas deportivos, hay multitud de datos estadísticos, especialmente en partidos de fútbol y baloncesto. Se pueden aprovechar estos datos para multitud de ejercicios.

Muñoz (1995: 64-67) en un interesante artículo titulado «Matemáticas y televisión, ¿un binomio imposible?», propone diversos ámbitos para esta interacción: así la información matemática que aparece en la televisión generalista, los programas de divulgación científico-matemática que, en opinión de este autor, son bien escasos en las cadenas actuales; y sólo en la televisión educativa encontramos ejemplos claros de las posibilidades educativas que el medio ofrece en el campo matemático.

6.3.3.3. Área de Ciencias

Difícilmente puede entenderse hoy el conocimiento del medio natural y del mundo científico sin recurrir a los medios de comunicación. La televisión ofrece de forma permanente informaciones sobre la ciencia y la tecnología, los problemas de orden social, cultural y económico del desarrollo científico, la problemática medioambiental, etc. La pequeña pantalla puede utilizarse como material auxiliar, ilustrando y ampliando temas del currículum de las ciencias, confeccionando montajes audiovisuales sobre temas científicos, etc. Además, los medios pueden ser un material base para la elaboración y redacción de trabajos monográficos, preparación de actividades colectivas, confección de *dossiers* informativos, etc.

Masterman (1993a: 266 y ss.) afirma que «la televisión –tanto en sus programas informativos como en los de entretenimiento– presenta constantemente sus cuestiones e informaciones científicas en un lenguaje doméstico para que resulten más accesibles al público en general. Al menos podría considerarse si parte de este material se puede incluir provechosamente en los programas escolares de ciencias. De esta manera se podría fomentar la motivación de los alumnos y a la vez señalar la relevancia de la ciencia escolar».

6.3.3.4. Área de Conocimiento del Medio y de Ciencias Sociales

Frente a una escuela que tradicionalmente ha prestado prioritaria atención al estudio del pasado y de la historia remota, el conocimiento del entorno cercano y de la actualidad se han convertido sin duda en dos de los grandes ejes de la Reforma

Universidad de Huelva 2009

Educativa. El abordaje de lo que pasa «aquí» y «ahora» no puede desconocer las raíces espacio-temporales, pero tiene necesariamente que convertirse, en un orden de prioridades, en el centro neurálgico de la enseñanza, sobre todo en niveles de Educación Primaria y Secundaria, donde las nuevas tendencias didácticas del aprendizaje significativo exigen partir de los conocimientos previos, y por ello cercanos de los alumnos/as.

Geografía, historia, urbanismo, climatología, relaciones internacionales, vida política y social, documentales históricos, adaptaciones, costumbres y tradiciones, hábitos de vida y consumo..., en definitiva, toda la esfera social está recogida, de una forma o de otra, en la televisión que refleja de forma apresurada y parcial, pero también de forma realista y cercana, el acontecer diario.

Masterman (1993a: 271; y también Masterman y Mariet, 1994: 67 y ss.), en su defensa de la transversalidad de la televisión y los medios y la necesidad de su inclusión en las áreas curriculares y específicamente en la de historia, señalan que «aparte de su importancia como fuentes de material histórico, los medios pueden funcionar como modos de presentación dentro de la enseñanza de la historia, mediante el uso imaginativo de simulaciones de periódicos, radio y televisión y valorar los acontecimientos y datos históricos». Desde su modelo crítico, defiende que «leer los medios y reconstruir las disciplinas académicas forman parte del mismo proyecto» (pág. 274), porque en este área curricular será vital que los alumnos reflexionen sobre las conexiones íntimas entre la historiografía y las prácticas dominantes de los medios. Así por ejemplo, «la distinción entre información oficial, muy elaborada y manipulada, y las opiniones y puntos de vista de aquellos ciudadanos corrientes que permanecen al margen de la historia» (pág. 272), etc. En conclusión, según este autor, un uso de la televisión y los medios en el ámbito de la Historia puede «proporcionar una dimensión alternativa, personal y experiencial de los grandes acontecimientos del momento y puede servir para asegurar a los alumnos que siempre hay otras visiones».

6.3.3.5. Área de Lenguas Extranjeras

Tradicionalmente, los idiomas han tenido en la televisión –al menos desde un punto de vista teórico– unos instrumentos privilegiados para el desarrollo del lenguaje oral mediante el uso de sistemas de reproducción y grabación auditivos. Sin embargo, en estas áreas curriculares resta aún mucho por hacer para emplear de forma sistemática y plural la comunicación social para el conocimiento de las civilizaciones de otros países mediante documentos audiovisuales que recojan los modos de vida y costumbres, sus sistemas de comunicación, etc. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que vinculan las redes informáticas con las técnicas audiovisuales, repercutirá en acelerar la integración de los medios en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Concretamente, en televisión, a través de los canales tradicionales y los nuevos temáticos emitidos analógica o digitalmente, vía satélite, se ofertan multitud de espacios y programas en los más variados idiomas.

Universidad de Huelva 2009

6.3.3.6. Área de Expresión Corporal, Plástica y Dinámica

La televisión no sólo transmite conocimientos, sino estilos y formas de vida, actitudes, valores... Por ello, este medio puede ser un buen instrumento para dar a conocer multitud de ejemplificaciones del mundo deportivo, de las artes plásticas..., tanto con simulaciones como con casos concretos entresacados de la vida real. Pero además de información, los alumnos pueden aprovechar el lenguaje audiovisual de la televisión, como indican Gallego y Alonso (1995: 175), para simular, crear, inventar dramatizaciones, canciones, bailes, efectos lúdicos que, a partir de la televisión, desarrollen su creatividad. En este aspecto es básico señalar que el rol del docente es clave para que las actividades no se reduzcan a la mera repetición hipnótica del medio y lo trasciendan con la creatividad y originalidad que los alumnos puedan desarrollar.

Además, en este área, la recreación del medio nos permite, con escasos medios, jugar a manipularlo imaginativamente, cambiando bandas de sonido e imagen, grabar sonidos de secuencias para que los alumnos dramaticen, etc.

6.3.3.7. Áreas de la Orientación Educativa y las Necesidades Educativas Especiales

Según Méndez, Monescillo y Aguaded (1996: 56), los alumnos deben desarrollar capacidades y conocer estrategias eficaces que les permitan descifrar y entender objetivamente los mensajes que les presentan los medios, de forma que sean capaces de solucionar de forma autónoma las situaciones problemáticas y consumir de forma reflexiva y consciente. Por ello es necesario, «orientar para saber elegir» y «orientar para aprender a consumir». La actuación orientadora puede desempeñar un importante papel en los centros escolares en la formación de consumidores responsables, pues gracias a ella se pueden generar dinámicas de trabajo que posibiliten el desarrollo de hábitos y habilidades sociales.

El plan de acción tutorial (Monescillo y Méndez, 1997: 221) puede ser el eje vertebrador de las actuaciones para la intervención no sólo con los alumnos, sino también con padres y profesores.

Cebrián de la Serna (1992: 71 y ss.) –a quien remitimos– también apunta el potencial orientador de la televisión, señalando a este medio junto al vídeo como recursos para desarrollar las funciones del orientador.

En el ámbito de la Educación Especial, también se han desarrollado múltiples propuestas para explotar el medio televisivo con alumnos con necesidades educativas especiales, como medio óptimo para el respeto de los ritmos de aprendizaje. Pueden consultarse, entre otros muchos, los trabajos de Guijarro (1994) y Pallarés (1996) y especialmente las investigaciones que reseña Greenfield (1985: 92-104) sobre «el uso de la televisión para superar situaciones de desventaja educativa».

Universidad de Huelva 2009

6.3.3.8. Los medios y los Ejes Transversales

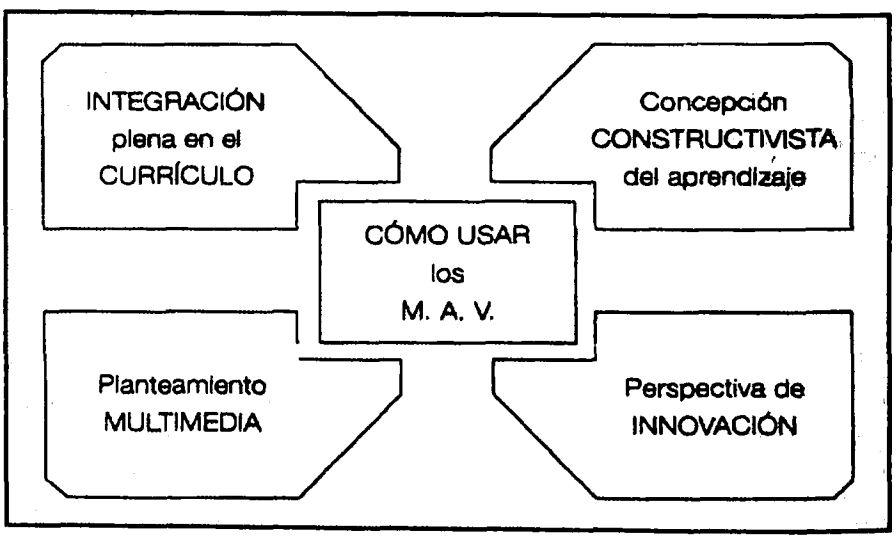
La Educación Ambiental, la Coeducación, la Educación para el Consumo, la Educación en Valores y para la Convivencia y otros ejes transversales encuentran, finalmente, en los medios de comunicación y en la televisión, sus soportes didácticos más idóneos para introducir estos nuevos ámbitos de conocimiento en las aulas, en cuanto aportan contenidos sociales globalizados muy significativos, puesto que recogen problemáticas reales que afectan directamente a todo el colectivo social. En este sentido, se habla de los medios como «transversal de transversales» (Contrapunt, 1994, 169).

6.3.4. Algunas pautas para la integración curricular

Como hemos ido observando en el tratamiento transversal –tanto vertical como horizontalmente– del uso didáctico de la televisión, el modelo de integración curricular del medio televisivo en el aula demanda una propuesta integral de utilización. Sarmiento (1993: 22-25) señala tres niveles de aplicación: la «utilización» de la televisión, como un recurso didáctico más y por ello con un uso puntual; la «incorporación» con espíritu aditivo, que emplea a los medios para la producción de mensajes, pero limitados a la especificidad del audiovisual; y la «integración», que bien concebida supone, como apunta Escudero (1993), que «un proyecto educativo integra los medios de comunicación y no la integración de los medios en un proyecto educativo».

El tratamiento de la televisión debe estar encuadrado dentro de un planteamiento multimediático, en el eje de la «Educación en Medios de Comunicación», ya que –como hemos señalado en el capítulo primero– es en este foro donde la explotación didáctica de la televisión cobra su pleno sentido, como parte sustancial del lenguaje comunicativo de los nuevos medios.

Pero además, y desde una vertiente didáctica, como anota Campuzano (1992: 55; 1997: 95 y ss.), es insuficiente encerrar el uso de la televisión dentro del apartado «medios» o «metodología», porque la explotación didáctica de ésta afecta, de manera significativa, a todos los demás componentes del proceso de enseñanza (contenidos, objetivos, organización escolar...). Por ello, junto a su contextualización en el ámbito de la Educación en Medios, hay



Condiciones para el uso educativo de la televisión y los medios (Campuzano, 1996: 21)

Universidad de Huelva 2009

que contemplar también su visión didáctica integral e innovadora. En este sentido, ya hemos reseñado que un uso integral de la televisión en el aula responde a un modelo y a una filosofía de escuela (Aguaded, 1994d: 139-142; 1996b: 13-17).

Charles (1995: 79) recoge que «la propuesta tendrá que estar inserta en una concepción no tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje», ya que:

- Parte de una relación maestro-alumno basada en el diálogo y la interacción.
- El maestro tiene que constituirse en un agente de cambio, en un sujeto crítico y comprometido ante su quehacer cotidiano.
- El alumno deberá ser responsable de su proceso de aprendizaje, dejando a un lado la actitud pasiva que le otorga la enseñanza tradicional.
- Deberá considerarse que los contenidos de la enseñanza no se agotan en los libros de texto, hay que buscar fuentes diversificadas y alternativas para la obtención de informaciones relevantes, entre las que se cuentan los mensajes provenientes de los medios de comunicación y las experiencias cotidianas de los educandos.
- El conocimiento no constituye un saber acabado. Va construyéndose socialmente y a través de diversos procesos educativos que requieren de la participación activa y crítica de los agentes sociales involucrados.

Ferrés (1994: 126 y ss.) también señala algunas pautas que se han de tener presente en el aprovechamiento didáctico de la televisión: la motivación, la significatividad y el modelo comprensivo. Así apunta que «sin motivación no hay aprendizaje y la escuela no suele distinguirse precisamente por su capacidad motivadora. Tal vez la distinción principal entre la televisión y la escuela radique en el hecho de que la televisión tiene una enorme capacidad de seducción, pero con riesgo de despersonalización, mientras que la escuela tiene una voluntad manifiesta de personalización, pero casi ninguna capacidad de fascinación». Por ello la integración de la televisión en el aula debe de ser un revulsivo para una comunicación más activa: «la fascinación será vehiculada para la personalización».

Pero también el aprovechamiento didáctico de la televisión puede servir para hacer más significativa la enseñanza. «Si ver televisión es la actividad a la que más tiempo dedican los alumnos, si la televisión es un elemento decisivo en la formación del imaginario colectivo de las nuevas generaciones de los alumnos, no cabe duda que aprender desde la televisión potenciará el aprendizaje, porque ayudará a los alumnos a conectar los nuevos contenidos con contenidos fuertemente arraigados en su psique y en su mente» (Ferrés, 1994: 126).

Finalmente, para este autor, la televisión es un buen útil pedagógico para llegar a la reflexión a través de la emoción. Esta tesis, especialmente en su reciente libro de *Televisión subliminal* (Ferrés, 1996), parte de la idea de que «lo racional y reflexivo debe ser el punto de llegada, no el de partida. Si la experiencia televisiva es a menudo negativa porque margina la reflexión, su integración en el aula suele serlo porque margina la emoción» (Ferrés, 1994: 130-131), por ello no se deben eludir las sensaciones y emociones, sino aprovecharlas didácticamente. «No sólo no se suprime el placer, o se tolera, sino que se integra en el proceso; no sólo no se renuncia al espectáculo,

Universidad de Huelva 2009

sino que se utiliza con fines educativos, como punto de partida para el trabajo crítico».

Por último indicar que en la propuesta curricular que se ha presentado, la estrategia didáctica de trabajo se basa esencialmente en módulos de trabajo o unidades didácticas que recogen de una forma global todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, quisiéramos al menos citar algunos modelos de trabajo con esta técnica, ya que suponen una planificación previa del trabajo con los alumnos y una autorreflexión docente de la actuación didáctica. Echazarreta (1994: 255 y ss.) nos ofrece una estrategia concreta en «Enseñar a ver la televisión: una propuesta didáctica», adaptada al currículum de la Generalitat de Cataluña –véase también su trabajo en *Comunicar* (Echazarreta, 1996)–. También hay que reseñar el modelo que propone Felicidad García (1996) en su texto *Diseño y desarrollo de unidades didácticas* con el módulo, adaptado al primer ciclo de Primaria, titulado «La televisión y sus programas». En nuestro contexto andaluz, destacamos el trabajo de Vallecillo (1995: 103 y ss.), «Una unidad didáctica: pensemos ante la tele», y especialmente el modelo que tendremos de referencia en nuestra propuesta curricular, que presentamos con posterioridad a esta fundamentación (Aguaded, 1997c).

6.4. Algunas experiencias e investigaciones del uso de la televisión en el aula

Reseñamos a continuación algunas de las múltiples experiencias que desde las aulas de los centros escolares se están llevando a cabo para acercar la televisión a la escuela de una forma didáctica, plural e innovadora, fomentando la reflexión de profesores y alumnos en el uso del medio y favoreciendo un uso creador del mismo.

Señalar previamente que tanto en la revista *Comunicar* (Grupo Comunicar, 1993/1998), como en *Pixel-Bit* (SAV de la Universidad de Sevilla, 1994/1998) pueden encontrarse múltiples referencias a actividades prácticas realizadas por profesores en el uso de la televisión. Pueden consultarse también otras muchas publicaciones ya específicas temáticamente o generalistas o bases de datos con *Bite 1, 2 y 3* (Cabero, 1991; 1993; 1996).

6.4.1. Experiencias exploratorias: ¿cómo ven nuestros alumnos/as la televisión? La exploración del medio

Una de las primeras preocupaciones que han de tener los docentes, al intentar integrar el medio televisivo en las aulas, es situarse en los conocimientos e ideas pre-

Universidad de Huelva 2009

vias que tienen los alumnos y alumnas sobre la televisión. Partiendo de la importancia que este medio tiene en la sociedad y en la vida de los niños y jóvenes de hoy –como hemos visto en los capítulos anteriores– cualquier intervención educativa rigurosa, ha de tener en consideración el análisis del contexto, dadas las peculiaridades que éste siempre posee.

En este sentido, son muchas las exploraciones que sobre el medio televisivo están realizando los profesores en el contexto de sus aulas, a partir del empleo de diferentes técnicas y estrategias: la observación sobre comportamientos y esquemas televisivos, el diálogo con los alumnos y alumnas para verbalizar sus opiniones sobre el medio, los cuestionarios escritos sobre preferencias televisivas, etc. Son precisamente estas encuestas las que están permitiendo a muchos docentes tener una visión rápida y general sobre los planteamientos iniciales que tienen los chicos y chicas sobre el medio.

El Grupo Imago (Díaz Castillo y otros, 1994: 55-69), formado por un colectivo de docentes del Centro de Profesores de Granada, desarrolló en este sentido una amplia encuesta a finales de 1993 entre alumnos/as de institutos de Enseñanza Secundaria de la provincia granadina con la finalidad de conocer los estados de opinión en torno a la televisión. Los temas de exploración se estructuraron en 40 preguntas, centradas en los siguientes ejes: tiempo y horario de consumo televisivo; géneros televisivos visionados; selección de programas, analizando los personajes e ídolos televisivos; valoración funcional del medio, en sus aspectos negativos y positivos; y finalmente sus opiniones sobre la influencia del medio televisivo. Más recientemente (García y otros, 1997: 157) se han llevado a cabo también experiencias de este tipo en aulas, como las de Educación de las Personas Adultas, donde, por el tipo especial de alumnado que acude a esta clase de enseñanza en Andalucía, el consumo televisivo es muy elevado y, por tanto, su diagnóstico, para su posterior intervención didáctica, es básico. Este tipo de experiencias, además, contribuyen a crear el contexto idóneo para que alumnos y profesores comiencen a reflexionar desde el foro de la escuela sobre la televisión, como medio al que se le dedican diariamente muchos minutos de visionado, sin ningún tipo de filtro analítico.

6.4.2. Experiencias de integración curricular: la televisión en las áreas

El medio televisivo ofrece también un instrumento privilegiado para el estudio y tratamiento de las diferentes áreas curriculares. Tanto las series didácticas emitidas por algunas cadenas como la programación convencional permiten –especialmente a través del uso del vídeo– el uso de programas en todas las asignaturas y niveles.

Las experiencias, en este sentido, han sido siempre múltiples y variadas, siendo este uso quizás el más tradicional y extendido. Sin embargo, hay que reseñar que no todo uso de la televisión en el aula puede ser considerado desde esta óptica innovadora

Universidad de Huelva 2009

y curricular, puesto que en muchas ocasiones el visionado de programas no ha hecho más que aumentar el ya considerable y abusivo consumo del medio en los hogares, sin apoyarse en actividades didácticas de pre y post-visionado, y sin integrarlos coherentemente en el contexto de las áreas curriculares.

Existen programas televisivos de indudable valor didáctico que han sido empleados en las aulas para complementar audiovisualmente las áreas tradicionales y los ejes transversales del currículum. Entre las experiencias didácticas llevadas a cabo en el entorno andaluz, cabe reseñar la utilización del programa «Los reporteros» de Canal Sur Televisión (Ariza y Casado, 1994: 62-63) que cuenta con una base de documentación de más de 500 reportajes para su integración de forma globalizada en las áreas de Educación Moral y Cívica, Historia, Cultura Andaluza, Educación para la Paz y la Salud, Educación Ambiental, Tecnología, etc. Su empleo en los centros educativos como complemento curricular de motivación y apoyo tanto para las áreas curriculares tradicionales, como para los nuevos ejes transversales, demuestra la potencialidad del medio televisivo para el tratamiento de la actualidad de manera significativa, motivante e integradora. También, desde esta perspectiva de transversalidad, se puede reseñar la experiencia realizada en Jaén por Sánchez y Palomares (1997: 169 y ss.), dentro de un taller para la Educación de las Personas Adultas donde confluyen televisión y consumo.

Como integración en las distintas áreas y niveles, en las páginas anteriores, hemos recogido múltiples propuestas, muchas de ellas experimentadas por colectivos de docentes o profesores que, individualmente o en grupo, han desarrollado experiencias para la integración curricular en sus materias.

6.4.3. Experiencias analíticas: Reflexionar sobre los mensajes del medio

Junto al uso del medio televisivo como complemento curricular, es necesario contemplar en los centros escolares el análisis y la reflexión crítica de la televisión. Frente a un medio que presenta –como hemos visto en capítulos anteriores– múltiples resortes manipulativos, es necesario responder desde las aulas con el fomento de los resortes críticos de los alumnos y alumnas.

El Instituto de Bachillerato «Ángel Ganivet» de Granada (Fernández Romero, 1994: 84-101) desarrolló una interesante experiencia didáctica para reflexionar y analizar críticamente con alumnos/as de Bachillerato las teleseries nacionales. Encuadrada la actividad dentro del área de Lenguaje y en la unidad didáctica de «Medios de comunicación», iniciaron su experiencia con una encuesta para determinar sus preferencias televisivas, especialmente en cuanto a géneros y programaciones. Partiendo de sus ideas previas, la experiencia pretendió que los alumnos/as descubrieran y reflexionaran sobre los diferentes géneros del discurso televisivo (informativos, concursos, series, etc.), sus subgéneros narrativos (cine, telefilm, culebrón), a partir de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las actividades de la

Universidad de Huelva 2009

experiencia se iniciaron con el visionado de una serie nacional, género en el que centraron sus trabajos. Una vez proyectado el episodio, reflexionaron conjuntamente alumnos y profesor sobre el episodio, verbalizando sus opiniones sobre las imágenes, el lenguaje empleado, el desarrollo de la historia, los personajes, el sonido... Este tipo de comentarios compartidos favorece en los alumnos la superación del visionado repetitivo y mecánico al que están habituados, permitiéndoles descubrir cómo los programas son ficciones elaboradas por un amplio equipo de profesionales, que estudian minuciosamente todos los detalles de la emisión. A partir del visionado, la experiencia continuó proponiéndoles que realizaran en grupos estudios críticos de distintas series nacionales a partir de sus preferencias. Así las emitidas en ese momento con mayor popularidad –«Farmacia de Guardia», «Lleno, por favor», «Los ladrones van a la oficina», «Ay, Señor, Señor» y «Colegio Mayor»– fueron analizadas, desmenuzándose sus guiones literarios y técnicos, el análisis de sus personajes, los diálogos (elementos verbales) de los personajes, los argumentos y temas tratados, los tiempos, etc., introduciendo a los alumnos y alumnas en un interesante trabajo de investigación de un centro de interés de su vida al que se le dedican habitualmente muchas horas, pero que nunca había sido sometido a reflexión. Finalmente, la experiencia terminó con una encuesta realizada fuera del Centro para comprobar el número de personas que ven la serie que analizaron. Como conclusión, la profesora invitó a los alumnos y alumnas a seguir empleando la televisión como medio de entretenimiento y diversión, pero sin «tragarse» e «ingerir» todo lo que este medio emite.

Miravent (1992: 245) propone también un «taller de imagen» para analizar críticamente la tele entre alumnos de Octavo de EGB, a través del análisis de los culebrones. Conseguir una nueva actitud, una «nueva manera de ver la tele» es el objetivo de esta propuesta que se inició siempre con actividades de motivación, como son el visionado de programas que los chicos y chicas solían ver habitualmente en sus casas, influyendo en su lenguaje, comportamiento y visión de la vida. El taller pretendió posteriormente hacer una revisión crítica de estas series, analizando en grupos las situaciones, los roles de los personajes, los comportamientos en la escena, el estudio y reestructuración de los guiones. Una vez visionados los culebrones, esta propuesta de análisis crítico de la televisión propuso incitar a los alumnos/as a recrear el programa con la dramatización/representación de roles de los actores televisivos. En la segunda fase, se realizó la grabación de esta propuesta alternativa, realizada en el aula, frente a la comercial, provocando en los chicos el análisis minucioso de la diferenciación entre ficción y realidad, y tratando de comprender la artificiosidad que emplea el medio y los múltiples recursos técnicos que pone en juego.

6.4.4. Experiencias de producción: la emisora de televisión escolar

Las múltiples posibilidades educativas que ofrece la televisión no se limitan a su uso curricular y al fomento del análisis crítico, sino que además el medio ofrece un lenguaje específico que los alumnos y alumnas pueden emplear para comunicar y

Universidad de Huelva 2009

comunicarse con los demás. Se han desarrollado por ello experiencias simples de simulación para las que son necesarios escasos recursos. Tyner y Lloyd (1995: 64) recogen una simple actividad denominada «A través del ojo de la cámara». En este sentido, Campuzano (1992: 164) indica que no hay excusas, ya que prácticas simples con el magnetoscopio pueden hacerse desde edades muy tempranas. También Ferrés (1994: 124) señala que no sirve de excusa la poca edad de los alumnos ni tampoco «lo cara y compleja que es la tecnología. Los fabricantes ofrecen equipos cada vez más simplificados, de muy fácil manejo. Realizar un informativo en el aula ayudará a los alumnos a comprender cómo se elaboran profesionalmente en la televisión. Se experimentarán los procesos inherentes al trabajo de redacción escrita, los condicionamientos a la selección de las noticias y de su jerarquización, la importancia del punto de vista...».

Desde el nivel de culminación de la producción audiovisual, hay que recoger especialmente las experiencias de televisión escolar, ya que éstas –aunque no existan leyes que las amparen– ofrecen sin duda un marco de dinamización global a la comunidad educativa, abriendo las fronteras del centro al marco comunitario del entorno.

Ejemplos concretos de este tipo de emisoras, con fuerte raigambre en el panorama educativo andaluz, son la televisión del barrio de «El Puche» en Almería (Alcocer y otros, 1992: 217-218), la televisión escolar «Las Montañas» de Villamartín en Cádiz (Morillas, 1994: 35-42; Morillas, 1997: 185 y ss.), «Telepuebla» en un pueblo de Sevilla (Conde, 1992: 206-207) y «Fornes, TV», una experiencia de televisión escolar y local (Arenas, 1996: 107-115).

La primera de ellas la analizamos como una experiencia integrada de radio y televisión en el siguiente epígrafe. La segunda, la televisión escolar «Las Montañas» de Villamartín, surge en 1990 como proyecto de innovación y experimentación, con la finalidad de iniciar a los alumnos/as en el uso creativo de los medios de comunicación, interrelacionando las distintas áreas con el medio televisivo, de forma expresiva, lúdica y comunicativa, a través de actividades motivadoras, como es la emisión de programas educativos, de producción propia. La emisora emite una programación semanal de tres horas los miércoles y dos los sábados, en hora extraescolar, de forma que todos los alumnos/as del centro puedan, junto a sus familias, seguir en el hogar las emisiones. Los programas giran en torno a secciones fijas de educación vial, salud y consumo, noticias escolares, deportes, así como otros programas dedicados a la actualidad («Destacamos»), documentales («Así se hace»), el entorno («Nuestro pueblo»), el inglés («School connetion»), la experimentación («En el laboratorio»), los pequeños («Pequelandia»), etc. Las programaciones se inician y se cierran con la presentación y despedida que contienen carátulas alusivas al centro y a la localidad.

El taller de imagen y sonido es el centro generador de los programas, con guionistas, actores, cámaras y editores. De todas formas, la experiencia es esencialmente educativa y no pretende ofrecer una alternativa a las emisoras comerciales, sino buscar desde la escuela una plataforma comunicativa desde la que los alumnos se proyecten a la comunidad. Las distintas áreas curriculares, e incluso los ejes transversa-

Universidad de Huelva 2009

les, tienen en la emisora un privilegiado aliado para complementar sus contenidos no sólo conceptuales, sino especialmente actitudinales y procedimentales, pues, los chicos a través de los programas que elaboran han de iniciar procesos de investigación previos que potencian en su aprendizaje globalizado y práctico. En cuanto a los aspectos técnicos, como es lógico, los medios son escasos, porque no se pretende contar con la sofisticación de una emisora comercial, ni tener ningún parecido con los vídeos comunitarios ni las emisoras municipales. Pero además, como apunta Morillas (1997: 185 y ss.), «no se emite publicidad y se emite por emitir. No preocupa el éxito de los programas ni el nivel de audiencia. Lo importante es que los alumnos realicen programas que les faciliten su proceso de aprendizaje».

«Telepuebla» (Conde, 1992: 206-207) es otra experiencia de emisora escolar de televisión que surge como proyecto de innovación en un colegio público de Puebla de los Infantes (Sevilla). A partir de un taller de imagen fija con diaporamas y posteriormente con la producción de programas en vídeo, se comenzaron a emitir en el vídeo comunitario del pueblo; sin embargo, la experiencia se veía incompleta, dada la necesidad de amoldarse a los horarios y condiciones de esta emisora, por lo que se optó por la búsqueda de canales que facilitaran la creación de una emisora escolar en el propio centro. Con el apoyo de distintas instituciones, se fueron consiguiendo los necesarios medios técnicos, avanzándose simultáneamente en la edición de programas de mayor calidad técnica y didáctica. Reportajes, concursos, noticiarios, inventados y guionizados por los propios alumnos... constituyen la programación de esta emisora, que pretende configurar una propia televisión local, en una zona donde los medios de comunicación propios escasean.

Finalmente, la experiencia de «Fornes TV» (Arenas, 1996a: 107-115; 1996b: 77-84) es un ejemplo de lo que este tipo de producciones audiovisuales emanadas en la comunidad educativa puede generar en la comunidad local. En pueblos de reducida población e incluso en barrios más o menos independientes de una gran ciudad, la emisora escolar de televisión puede convertirse en un dinamizador de la vida social, cultural y educativa de toda la comunidad, trascendiendo su ámbito estrictamente escolar y proyectando el mundo de la escuela en toda la sociedad.

6.4.5. Experiencias globalizadoras de medios: Radio y TV

En 1986 se inicia en Almería una de las pioneras experiencias en España en el uso globalizado de los medios de comunicación, mediante la utilización didáctica simultánea de la radio y televisión en un centro educativo (Alcocer y Hernández, 1992: 217-218; Morales y Moral, 1992: 243-244). En el entorno de un barrio de actuación educativa preferente, los profesores descubren las virtualidades de la radio como medio para superar las carencias lingüísticas y socioculturales de los alumnos y como recurso para acercar a las familias de entornos deprivados al mundo educativo por medio de la comunicación. Inicialmente la radio, y con posterioridad radio y televisión si-

Universidad de Huelva 2009

multáneamente, contribuyen en este contexto a fomentar una escuela más activa e inmersa en el entorno. La integración de las distintas áreas curriculares en las emisoras, la participación de los padres y la implicación del equipo de profesores son los ejes que hacen realidad una experiencia global de este tipo que aúna al mismo tiempo las emisiones sonoras con las audiovisuales.

6.4.6. Algunas investigaciones de uso de la televisión en las aulas

Las múltiples y variadas experiencias que existen en la actualidad sobre el uso de la televisión en los centros escolares son aún hoy minoritarias en el amplio marco educativo. El impacto del medio, social y familiar, no ha sido aún compensado con su tratamiento didáctico. Por ello, junto a experiencias como las que hemos analizado, es necesario potenciar las investigaciones en los contextos escolares que nos permitan abrir nuevas vías de experimentación en los centros para avanzar en la formación de la necesaria «competencia televisiva» que los chicos y chicas de hoy necesitan para enfrentarse juiciosamente a este poderoso y revolucionario medio de comunicación.

La Universidad de Granada (Gallego, 1995: 123 y ss.; Gallego, 1997: 101 y ss.) –dentro del contexto del concurso nacional sobre proyectos de investigación sobre educación y televisión del CIDE– realizó entre 1994 y 1996 una investigación sobre los factores que inciden en la escasa utilización de la televisión en los centros de enseñanza por parte de los profesores. Este grupo de investigación se planteó indagar sobre la visión que tienen los docentes sobre el medio televisivo y la necesidad de realizar acciones de mejora (organizativas, formativas y curriculares) que fomenten el uso didáctico del medio. Enmarcado el trabajo en el profesor como educador, como enseñante y como televidente, el problema de investigación partió del examen de la visión que tienen los profesionales de la educación sobre el medio televisivo, utilizando para ello herramientas y procedimientos metodológicos tanto cuantitativos como cualitativos. El plan de trabajo de la investigación se inició con una revisión de la literatura, utilizando bases de datos informatizadas, para posteriormente diseñar y construir en la fase descriptivo/exploratoria, un cuestionario dirigido a los profesores de Educación Primaria de Andalucía, a partir de una muestra seleccionada. El análisis estadístico de los datos del cuestionario dio paso al estudio etnográfico mediante entrevistas y tratamiento cualitativo de sus informaciones. El informe final elaborado, editado recientemente (Gallego, 1997) es un buen manual de referencia para conocer las relaciones actuales entre los docentes andaluces y la televisión.

6.4.7. Hacia la necesaria generalización de las experiencias

Las experiencias escolares de uso didáctico de la televisión, aún comenzando a ser ya significativas y variadas, siguen siendo minoritarias en el contexto educativo.

Universidad de Huelva 2009

La imperiosa necesidad de educar en lo que vamos a denominar en el siguiente capítulo como «competencia televisiva» de los chicos y chicas de hoy, es todavía una «asignatura pendiente» del Sistema Educativo que, aunque en sus últimas reformas, recoge la importancia de los medios de comunicación y especialmente la televisión, aún no ha realizado una apuesta decidida por la consideración de la «Educación en Medios de Comunicación» como un eje transversal del currículum, tanto en el desarrollo legislativo como en la práctica diaria.

La alfabetización comunicativa comienza, no obstante, a surgir desde los propios centros, porque cada día son más profesores y profesoras los que descubren que una enseñanza crítica y creativa de un ciudadano del siglo XXI no puede entenderse sin un uso racional, consciente y plural de los medios de comunicación, de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, por ende, de la auténtica y genuina reina audiovisual: la televisión (Aguaded, 1995: 178).

6.5. El rol de los profesores en la integración curricular

6.5.1. La formación de profesores y la nueva cultura profesional

Cada vez con más insistencia, se ofrece hoy como modelo de docente al profesor reflexivo y crítico con su práctica profesional (Villar, 1992); sin embargo, hemos de considerar que en la formación de los profesores han prevalecido y coexisten en la práctica otras concepciones y marcos teóricos (García Vera, 1994: 13 y ss.) que repercuten en la cualificación de los profesionales a la hora de desarrollar sus estrategias didácticas y de concebir el uso de la televisión dentro de la «Educación en los Medios» como un eje transversal del currículum, como un ámbito de conocimiento o bien como una realidad tecnológica que sólo requiere un tratamiento puntual.

En el modelo conservador de formación docente, el profesor es contemplado como mero transmisor de contenidos académicos, cuya formación exige sólo una capacitación para dominar los conceptos que deberá enseñar a todos sus alumnos y alumnas por igual, al objeto de asegurar la conservación de la cultura tradicional. En este sentido, el uso de los medios en el aula, prácticamente, se reducía, como apunta Aparici (1994a: 85), a ser «transmisor-reproductor de modelos, normas y estereotipos semejantes a los que vienen realizando los libros escolares», en cuanto que el saber se ofrecía parcializado exclusivamente en unas áreas de conocimiento formalmente encasilladas, donde los medios no tenían consideración como ámbito de conocimiento.

Con los avances tecnológicos de los años sesenta y setenta comienza a aparecer el llamado modelo tecnológico que otorga al profesor el rol de técnico especialista en técnicas y recursos para solucionar problemas, convirtiéndose en un mero ejecutor de programas con los que debe lograr unos objetivos que le vienen marcados, desde

Universidad de Huelva 2009

fuera de la realidad concreta del centro y el entorno donde se aplican los programas. En la formación del profesorado se prioriza el entrenamiento dirigido por expertos para poner en práctica acciones aplicables a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje. Por ello, los medios en esta vertiente tecnológica, comienzan a aparecer con vigor, como instrumentos técnicos que «racionalizan» el proceso. Sin embargo, frente a una concepción amplia como la que ofrecemos de la televisión dentro de la «Educación en Medios de Comunicación», esta corriente se reduce a la faceta tecnológica que –como hemos analizado en el capítulo primero– no es la única, ni siquiera la más trascendente (García Vera, 1994: 71 y ss.). Esta limitación tecnológica de los medios, a pesar de estar actualmente superada por otras tendencias, sigue afianzada en un amplio sector de la comunidad educativa, e incluso en muchos de los programas institucionales que se han puesto en marcha desde las administraciones educativas en los últimos años, centrados exclusivamente en las nuevas tecnologías como instrumentos y aparataje y no como ámbitos de conocimiento propios, donde impera un nuevo modelo de comunicación y en los que los instrumentos no son más que meros recursos.

Esta realidad no es exclusivamente nuestra ya que Tyner (1993a: 187) se refiere también a que «los cursos de medios para profesores tratan del manejo de los equipos y muy raramente abordan las estrategias para pensar de modo crítico acerca de los medios y las tecnologías». Campuzano (1992: 75), en este sentido, se refiere al «sesgo tecnológico», en detrimento de otros enfoques posibles como el comunicativo. Porcher (1994: 207-228), en su recurrente texto *Télévision, culture, éducation*, apunta por ello que es necesaria una formación de los docentes desde una óptica integral que recoja contenidos, prácticas y la concepción de los medios desde una visión cultural.

Al amparo de la Reforma del Sistema Educativo, y con un corpus teórico desarrollado en los años ochenta, ha comenzado a tomar fuerza el modelo que considera al profesor como un profesional autónomo y activo (Villar, 1994: 376 y ss.), con capacidad de diseñar estrategias didácticas, y de reflexionar e investigar a partir de su propia práctica en el aula; esto es, un profesional que actúa como mediador y facilitador de un aprendizaje participativo, cooperativo, acomodado a la diversidad del alumnado y al contexto social, constructivo y significativo. En este sentido, como indica San Martín (1986: 83 y ss.), el docente se convierte en una de las piezas clave en dar forma al currículum y por tanto, de la integración de la televisión de forma integral en las aulas, ya que será «a través del diseño curricular como el profesor concretará operativamente el ordenamiento metodológico de su actuación didáctica» (pág. 88).

La formación inicial y permanente que se propone, desde esta óptica, va encaminada a la capacitación del profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para formar profesionales reflexivos, críticos e investigadores, capaces de evaluar, individualmente o en equipo, sus proyectos (Escudero, 1995: 406-408), con la intención de mejorar su práctica en el aula o hacer innovaciones en el ámbito de centro.

En este nuevo contexto reflexivo, la televisión, en el eje de «Educación en Medios

Universidad de Huelva 2009

de Comunicación», encuentra plenamente su sentido, tanto en el marco global de formación, como en las posibles estrategias didácticas que impliquen la integración plural de la televisión en las aulas, desde una vertiente crítica, creativa e innovadora, partiendo de su consideración como eje transversal del currículum.

6.5.2. La nueva metodología didáctica con los medios en Educación Secundaria

Si el nuevo modelo curricular refleja en todas sus disciplinas y niveles el uso de los medios de comunicación, tanto desde un ámbito conceptual, como para el desarrollo de estrategias y actitudes, es sin duda por las virtualidades que la comunicación audiovisual ofrece a un proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende esencialmente objetivos cuya máxima aspiración es la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos y creativos con su entorno, con plena conciencia de su actuación y con un consolidado sentido personal, social y moral.

La televisión, no sólo presenta adecuadas estrategias para favorecer los objetivos estelares del nuevo Sistema Educativo, sino que al mismo tiempo ofrece propuestas metodológicas, al hilo de las últimas corrientes didácticas.

La significatividad de los aprendizajes, la globalización de los contenidos, la actividad del discente, la fundamentación en el entorno, la diversidad de los recursos, el inicio de los procesos a partir de las ideas previas, el carácter formativo de los procedimientos de valoración y evaluación, el rol de orientador y estimulador de los docentes, la flexibilidad organizativa, la adaptación curricular a las necesidades particulares del alumnado, la interdisciplinariedad curricular, la importancia de valores y actitudes... (MEC, 1993; Aguaded, 1994d: 147-149) encuentran en los medios de comunicación unos recursos variados y de fuerte impacto y valor didáctico. Pero especialmente la televisión, en el contexto de la nueva metodología didáctica, ofrece al modelo curricular la posibilidad de poder acercar el proceso de aprendizaje al modelo investigativo. Frente al estilo transmisivo y centrado en los contenidos, el medio televisivo puede favorecer que los alumnos investiguen su realidad, aprendiendo en el propio proceso de descubrimiento. Las etapas de selección, construcción, mediación, representación y codificación (Masterman, 1993a) convierten a los alumnos en investigadores y protagonistas de su aprendizaje.

La televisión, en sus vertientes de auxiliar didáctico, técnica de trabajo o ámbito de conocimiento autónomo, diversifica las fuentes de información, partiendo de la «actualidad» y del entorno, ofreciendo informaciones globales que afectan integralmente a todas las áreas curriculares, permitiendo cambiar la dinámica tradicional del aula, reduciendo la función informativa del profesor y reservándole competencias didácticas más genuinas, como las de planificación, motivación y evaluación.

Universidad de Huelva 2009

La televisión, en un contexto integral de uso, en definitiva, presenta múltiples lazos de conexión con la nueva propuesta curricular, dadas las estrechas relaciones de la comunicación social con los nuevos principios pedagógicos. Hemos de coincidir con Len Masterman (1993a: 43) que la televisión, al igual que los otros medios, exige «nuevas formas de trabajar», en la línea de una enseñanza no jerárquica, «que fomente la reflexión y el pensamiento crítico y que, al mismo tiempo, sea lo más viva, democrática, centrada en el grupo y orientada a la acción que el profesor pueda conseguir».

6.5.3. Marco curricular y protagonismo de los docentes

La nueva configuración curricular supone un mayor protagonismo de los profesores a la hora de planificar su actuación didáctica. Frente al modelo cerrado y uniforme hasta ahora imperante, en el que el profesor era exclusivamente un mero aplicador de contenidos ya establecidos, el nuevo marco permite la concreción, en el ámbito del centro y aula, de los objetivos generales, de los contenidos y ejes transversales del currículum, de las opciones metodológicas, de los criterios de valoración, así como de la secuenciación y temporalización de todo el proceso didáctico (García Vera, 1994: 47 y ss.).

El Diseño Curricular Prescriptivo, establecido en los Decretos de Mínimos para la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Adultos recoge –como ya hemos apuntado– considerables avances en cuanto a referencias a la comunicación respecto a las anteriores prescripciones. Se puede señalar, sin duda, que la televisión, en el contexto de los medios de comunicación social audiovisuales, es ya reconocida como un óptimo instrumento y recurso en la enseñanza de los diferentes niveles educativos y en las distintas áreas curriculares (desde Matemáticas y Ciencias Naturales, hasta Lengua y Literatura, Educación Plástica y Visual, Educación Física, Idiomas, etc.) (Gallego, 1997: 329). No obstante, este marco curricular general presenta como principal novedad, que no se agota en sí mismo, sino que requiere para su desarrollo, su concreción en el marco de los centros escolares y las aulas. Los Proyectos Educativos (PEC), los Proyectos Curriculares de Centro (PCC) y las Programaciones de Aula (PA) son por ello los nuevos instrumentos que permiten desarrollar este diseño prescriptivo en la praxis didáctica (Escudero, 1995: 406 y ss.).

La introducción metodológica de la televisión en las aulas tiene que responder necesariamente a una adecuada planificación curricular (Méndez y Reyes, 1992: 105). Sólo en la medida en que los medios se inserten en un Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular pueden adquirir su óptimo significado didáctico (Aguaded, 1994c: 43-47). Grégoire (198: 2 y ss.), en su interesante texto *La télévision et les valeurs dans le projet éducatif*, propone la inclusión de la televisión de una forma planificada por su conexión con los valores de los alumnos. En este sentido, la elaboración de estos pro-

Universidad de Huelva 2009

yectos por equipos docentes que, superando trabas administrativas y burocráticas, reflexionan conjuntamente y establecen pautas comunes de actuación, intervención y evaluación del proceso didáctico, se convierte en el eje crucial que da sentido a la utilización de la televisión, puesto que, desde esta óptica, es inexplicable un uso anecdótico de los nuevos lenguajes y su utilización responderá y atenderá siempre a una previa reflexión que justifique la presencia crítica y creativa de los nuevos lenguajes en la enseñanza.

Esta nueva propuesta curricular supone, sin duda, la superación de algunos de los escollos hasta ahora infranqueables para el uso sistemático de los medios de comunicación en las aulas: el encorsetamiento de los programas, la rígida organización escolar y la prácticamente nula autonomía de los profesores para configurar su actuación didáctica.

Sin embargo, es cierto que la puesta en marcha de un modelo autónomo de gestión curricular en el que los medios de comunicación desempeñen, por su trascendencia social y por sus virtualidades didácticas, un rol estelar, está condicionado también a otros muchos factores. En este sentido, la falta de concienciación seria de los profesores sobre la necesidad de fomentar en nuestros alumnos una verdadera educación audiovisual (March, 1994: 51) y la consiguiente escasa formación del profesorado en este ámbito didáctico, son quizás los dos principales «handicaps» para la incorporación de los medios (Choat, Griffin y Hobart, 1985: 73 y ss.). Por ello, como apunta Gutiérrez (1995: 31), los educadores y enseñantes «no podemos seguir ignorando por más tiempo la importancia de la televisión, los nuevos medios y las nuevas tecnologías en el procesamiento de la información, porque nuestra pasividad nos estaría alineando –querámoslo o no– en la más negativa de las actitudes que un profesor puede tener ante los medios: la de una coexistencia inconsciente con ellos sin ni siquiera ser capaz de beneficiarse de sus posibles ventajas para la enseñanza».

La presencia de profesores concienciados y preparados para asumir este importante reto es, a nuestro juicio, la clave de su uso didáctico; Gutiérrez (1995: 33) alude a «profesionales comprometidos», que sin ser pasivos ni hipercríticos y superando posturas defensivas e intransigentes, ponen en cuestión con sus alumnos la transparencia y neutralidad de los medios. Para ello conviene contar obviamente con instrumentos y recursos metodológicos; sin embargo, éstos no son imprescindibles, en cuanto que no debe confundirse el carácter subsidiario del aparataje con la verdadera utilización didáctica de la comunicación, que más que medios materiales, requiere estrategias didácticas. Por otro lado, y en consonancia con la ausencia de una política seria y coherente de perfeccionamiento de los profesores, hay que reseñar la ausencia de programas institucionales por parte de la Administración educativa en la vertiente comunicativa de los medios (García Valcárcel, 1996: 202 y ss.).

En definitiva, es justo reconocer que el nuevo contexto curricular –siempre y cuando la Administración educativa ofrezca facilidades e incentivos para su puesta en marcha– es sin duda el marco idóneo para superar estos obstáculos que han dificultado e impedido hasta ahora la entrada de una verdadera educación audiovisual

Universidad de Huelva 2009

en los centros escolares. La sensibilización del profesorado ante la televisión y el perfeccionamiento para la utilización didáctica plural de la misma encuentran en el contexto de la «formación en los centros» el marco propicio para su desarrollo, contando con la cobertura del Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular, como marcos legales de apoyo y al equipo de profesores, como plataforma conjunta de una actuación didáctica coherente e integral.

6.5.4. Propuestas para la formación inicial y permanente con el medio televisivo

La rapidez de los cambios tecnológicos aventaja la evolución de las ideas y proyectos. La formación de los profesores en el uso de los medios de comunicación exige, dentro del marco general de la Reforma del Sistema Educativo, profundos cambios en la forma de concebir el rol del profesor como profesional (Reia, 1997: 38). La formación inicial y permanente está necesariamente implicadas en una profunda transformación, en consonancia con las nuevas necesidades educativas. El «Conseil de l'Éducation aux Médias» de Bélgica (1996: 109 y ss.) plantea como pieza clave, para la implantación de la educación para la televisión y los medios «la sensibilización y formación de los actores y responsables educativos» en los lenguajes de la imagen, las tecnologías de los medios, los niveles de representación de la realidad, las tipologías de los documentos mediáticos, los públicos y sistemas de producción, así como en las técnicas didácticas específicas que permitan una enseñanza innovadora. Para ello propone una amplia red formativa que abarque todos los niveles del sistema educativo, en su doble vertiente de formación inicial y permanente (véase también el caso italiano en Operti, 1992: 109 y ss.).

John Pungente (1993: 202; recogidas también por Tyner, 1993a: 186), después de realizar una amplia y rigurosa investigación en Canadá, concluyó que siete son, en su opinión, los elementos cruciales para la implementación de la educación audiovisual en las escuelas:

1) El profesor tiene que querer enseñar acerca de los medios en clase.

2) La administración educativa debe apoyar los programas.

3) Las instituciones de formación del profesorado deben tener capacidad y tomar medidas políticas que permitan formar a los profesores que practican los conceptos de la alfabetización audiovisual.

4) Las autoridades educativas locales deben ofrecer oportunidades progresivas al profesorado en ejercicio.

5) Deberá de haber asesores de apoyo para los profesores y que establezcan redes de comunicación con éstos.

6) Profesores y alumnos deben disponer de recursos de educación audiovisual.

Universidad de Huelva 2009

7) Deben crearse grupos de apoyo, preferiblemente dirigidos por los profesores, que organicen talleres y conferencias, difundan las noticias sobre educación audiovisual y desarrollen los currículos.

En nuestro contexto, en la formación inicial de los profesores de Educación Primaria en la Universidad, hasta la implantación de los nuevos planes de estudio, no se han contemplado los medios como materia curricular. En la actualidad se cuenta ya con una asignatura troncal, más orientada a la vertiente tecnológica de la informática y los audiovisuales (Quintana y Tejeda, 1995: 311 y ss.; Cabero y otros, 1994: 357 y ss.), que hacia la visión comunicativa que hemos defendido en este trabajo; pero son viables también, en el nuevo modelo la inclusión de asignaturas optativas centradas en la dimensión comunicativa de los «mass-media» (Gallego, 1997: 331).

La formación en Educación Secundaria se ha limitado hasta ahora a la especialización científica en cada una de las ramas del saber, siendo el breve y denostado curso del CAP (Curso de Capacitación Pedagógica) (Martínez, 1995: 332) el que en teoría tenía que preparar a los futuros docentes en la adquisición de las estrategias didácticas necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se partía de la premisa de que el simple conocimiento científico general de una rama del saber cualificaba para el ejercicio docente, considerando que las materias docentes responden exclusivamente a cuestiones de contenido de las ciencias que las respaldan, ignorando la necesaria interdisciplinariedad que ha de existir en estas etapas de aprendizaje y la existencia de ejes transversales que afectan por igual a todos los contenidos curriculares y por ello ignorando lo que Richards (1992: 90 y ss.) denomina como «competencia profesional» para «aprender a enseñar» (véase también Teixidó, 1996: 475).

Por ello, el nuevo modelo de Reforma Educativa exige necesariamente un cambio en la formación inicial de los profesores, tanto a escala general como en la «Educación en Medios de Comunicación». La cualificación didáctica de los futuros profesionales de la educación demanda un conocimiento de la ciencia didáctica, de las didácticas específicas y de los medios y recursos audiovisuales que es necesario poner en marcha para un modelo de enseñanza comprensiva (Martínez, 1995: 333 y ss.). Las Universidades y la Administración educativa deberían por ello arbitrar planes de cualificación globales que repercutan realmente en atender al futuro colectivo docente del que depende en gran parte el éxito de la Reforma.

Por otro lado, en cuanto a la formación permanente, es necesario superar los viejos modelos formativos tan arraigados en la práctica de formación externa e individualizada (Boeckmann, 1992: 95 y ss.), ajena a las necesidades reales de los centros y potenciar «estrategias para la alfabetización audiovisual» (Tyner, 1993b; 186) que fomenten líneas de formación que, centradas en el proceso, incidan en el perfeccionamiento de los equipos de profesores, a través de la reflexión, el análisis de necesidades, los proyectos de investigación. Sublet (1986: 135 y ss.) –a quien remitimos– establece un amplio cuadro del recorrido de la formación que pasa por fases de sensibilización, profundización y afianzamiento.

Universidad de Huelva 2009

En este sentido, la televisión, en el contexto de la «Educación en Medios de Comunicación», requiere en primer lugar avanzar en la sensibilización de los profesores sobre este nuevo eje transversal de la enseñanza, concienciándoles del importante papel que juegan los medios en la sociedad contemporánea, en la vida de los chicos y chicas de hoy y sus potencialidades educativas. Pero la sensibilización inicial ha de ir acompañada con una verdadera cualificación que sólo se consigue, en la nueva línea de formación que demandan los profesores, a través de verdaderos proyectos de formación en centros, con la puesta en marcha de grupos de trabajo, de proyectos de investigación-acción por equipos docentes, por el funcionamiento de seminarios permanentes, grupos de trabajo...

Para ello es necesario que las administraciones educativas asuman plenamente la Educación para los Medios, creando programas institucionales que atiendan a la comunicación como eje clave y no se centren en los diversos medios empleados: prensa, tecnologías, etc. (García Valcárcel, 1996: 202), que se dote a los centros de los suficientes recursos bibliográficos, audiovisuales e informáticos, que se facilite los intercambios, que se potencie la publicación de materiales didácticos elaborados por los propios profesores a partir de sus experiencias de aula, etc. Como señala Hart (1992: 111 y ss.), es necesario combinar la formación de los profesionales con la dotación de óptimos recursos impresos y audiovisuales.

Una Reforma Educativa que en su marco teórico asume el crucial papel de los medios en la sociedad actual y sus necesarias implicaciones en el ámbito educativo, pero que no pone en marcha mecanismos de sensibilización, iniciación y cualificación de los profesores en el nuevo marco de la cultura profesional, está necesariamente abocada al fracaso (Sublet, 1986: 135 y ss.). Por ello, sin duda, las actuaciones que en «Educación en Medios de Comunicación» se realicen en un futuro próximo van a ser un termómetro de la capacidad del nuevo Sistema de adecuarse a los nuevos tiempos, respondiendo a las necesidades que hoy demanda nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

AGUADED, J.I. (Coord.) (1992): *Simposio Andaluz: Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

AGUADED, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde la escuela.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

AGUADED, J.I. (1994a): «La imagen de la imagen», en *Comunicar, 4;* 64-68.

AGUADED, J.I. (1994b): «La Educación en Medios de Comunicación: más allá de la transversalidad», en *Comunicar, 4;* 111-113.

Universidad de Huelva 2009

AGUADED, J.I. (1994c): «Los medios de comunicación en el Proyecto Curricular», en UNED: *Medios de Comunicación y Educación.* Córdoba, Centro Asociado; 37-54.

AGUADED, J.I. (1994d): «Propuestas para incorporar los medios de comunicación en los centros educativos», en MARCH, J.C. (Coord.): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 137-157.

AGUADED, J.I. (1995): «Experiencias e investigaciones sobre la televisión en las aulas», en SANCHO, J.M. y MILLÁN, L.M. (Coords.): *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario.* Sevilla, MCEP; 167-180.

AGUADED, J.I. (1996a): «Sociedad consumista y medios de comunicación», en *Comunicar, 7*; 8-9.

AGUADED, J.I. (1996b): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada.* Huelva, Grupo Comunicar; 2ª edición.

AGUADED, J.I. (Dir.) (1997a): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria.

AGUADED, J.I. (1997b): «La educación del telespectador. Unidades didácticas para el consumo activo de la televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 253-270.

AGUADED, J.I. (1997c): «Hacia un nuevo telespectador», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 15-19.

AGUADED, J.I. (1997d): «La televisión en el nuevo diseño curricular español», en *Comunicar, 8*; 97-109.

AGUADED, J.I. y OTROS (1996): «Medios de comunicación: desde la calle a la escuela», en JIMÉNEZ, A.: *Comunicación y Educación.* Granada, Colegio de doctores y licenciados; 229-236.

AGUILAR, P. (1996): *Manual del espectador inteligente.* Madrid, Fundamentos.

ALCOCER, B. y HERNÁNDEZ, A. (1992): «Televisión escolar», en AGUADED, J.I. (Coord.): *Simposio Andaluz: Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 217-218.

ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1981): *Los teleniños.* Barcelona, Laia.

ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos/Teleniños privados.* Madrid, La Torre.

ÁLVAREZ, C. (1985): «Televisão: Língua viva», en ABRANTES, J.; COIMBRA, C. y FONSECA, T. (Coords.): *A imprensa, a rádio e a televisão na escola.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional; 75-78.

APARICI, R. (Coord.) (1993): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre.

APARICI, R. (1994a): «La era de los medios de comunicación», en *Vela Mayor, 4*; 81-88.

APARICI, R. (Comp.) (1994b): *Los medios audiovisuales en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.* Madrid, UNED, documento policopiado.

APARICI, R.; VALDIVIA, M. y GARCÍA MATILLA, A. (1987): *La imagen*, v. II. Madrid, UNED.

Universidad de Huelva 2009

AREAL, L. (1995): *Educação para os media no ensino secundário. Sugestões de actividades.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

ARENAS, A. (1996a): «'Fornes TV': experiencia de televisión escolar y local», en *Conceptos, 0*; 107-115.

ARENAS, A. (1996b): «Televisión escolar y educación del consumidor», en *Comunicar, 7*; 77-84.

ARIZA, M.D. y CASADO, J.M. (1994): «Uso del reportaje para el desarrollo curricular de la ESO», en AGUADED, J.I. (Coord.): *Enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación.* Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

AYUSTE, A. y OTROS (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona, Graó.

BAGGALEY, J.P. y DUCK, S.W. (1982): *Análisis del mensaje televisivo.* Barcelona, Gustavo Gili.

BARTOLOMÉ, D. (Coord.) (1993): *Prensa en las aulas. I Congreso Internacional.* Málaga, Edinford.

BARTOLOMÉ, D. (1995): «Los medios de comunicación y su integración curricular», en SEVILLANO, M.L. (Coord.): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología.* Madrid, Fundación Ramón Areces; 163-205.

BAZALGETTE, C. (1989): *Primary Media Education. A Curriculum Statement.* London, British Film Institute. Versión española de (1991): *Los medios audiovisuales en la educación primaria.* Madrid, MEC/Morata.

BAZALGETTE, C. (1991): *Teaching English in the National Curriculum Media Education.* London, Hodder & Stoughton.

BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.) (1992): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute.

BECERRA, M. y OTROS (1994): *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio.* Granada, Imago.

BELLIDO, A. (1994): *El cine y la televisión. Educación Plástica y Visual, Secundaria.* Valencia, Conselleria de Educació i Ciència.

BINACULLI, D. (1992): *Teleliteracy. Taking Television Seriously.* New York, Continuum.

BLIND, R. et POOL, M. (1995): *La télévision buissonnière. L'enfant et la télévision.* Genève, Jouvence.

BOECKMANN, K. (1992): «La formation continue des professeurs. Approches et expériences», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 95-99.

BORREGO, C. y DE PABLOS, J. (1994): *Estudio psicoeducativo de la programación infantil y juvenil de Canal Sur Televisión.* Sevilla, Universidad (policopiado).

BRYANT, J. & ANDERSON, D.R. (Eds.) (1983): *Watching TV, Understanding TV: Research on Children's Attention and Comprehension.* New York, Academic Press.

CABERO, J. (1989a): *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo.* Barcelona, PPU.

CABERO, J. (1989b): «La formación del profesor en medios audiovisuales», en *El siglo que viene, 4-5*; 14-19.

Universidad de Huelva 2009

CABERO, J. (1991-1996): *Bite. Bibliografía de Tecnología Educativa.* Sevilla, Universidad/Grupo de Investigación Didáctica. Serie de tres diskettes (el primero de ellos en coautoría con J.M. López-Arenas).

CABERO, J. (1997): «Investigaciones sobre el consumo de televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 69-77.

CABERO, J. y OTROS (1994): «La formación inicial de los profesores en medios audiovisuales», en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.): *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación.* Sevilla, Alfar; 357-370.

CABERO, J. y HERNÁNDEZ, M.J. (Dirs.) (1995): *Utilizando el vídeo para aprender.* Sevilla, Universidad/SAV.

CALLEJO, J. (1995): *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

CAMPUZANO, A. (1992): *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica.* Madrid, Akal.

CAMPUZANO, A. (1995): «Televisión y currículo», en *Cuadernos de Pedagogía, 241;* 28-30.

CAMPUZANO, A. (1996): «La integración de los medios en el currículum», en FERRÉS, J. y MARQUÉS, P. (Coords.): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías.* Barcelona, Praxis; 13-24.

CAMPUZANO, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías.* Madrid, La Torre.

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

CENECA (1992): *Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO.

CEREZO, M.; DÍAZ, M. y RODRÍGUEZ, R. (1993): *Semiótica y Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Granada, Centro de Profesores.

CHALVON, M.; CORSET, P. y SOUCHON, M. (1982): *El niño ante la televisión.* Barcelona, Juventud.

CHARLES, M. (1995): «Aparato escolar y medios de comunicación», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coords.): *Educación para la recepción.* México, Trillas; 68-81.

CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coords.) (1995): *Educación para la recepción.* México, Trillas.

CHION, M. (1993): *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido.* Barcelona, Paidós.

CHOAT, E.; GRIFFIN, H. & HOBART, D. (1985): *Teachers & Television.* London.

CLOUTIER, J. (1975): *L'ere de l'emerec ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-médias.* Montréal, Les presses de l'Université.

CONDE GARCÍA, J. (1992): «Telepuebla», en AGUADED, J.I. (Coord.): *Simposio Andaluz: Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 206-207.

CONSEIL DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (1996): *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias.* Belgique, Fondation Roi Baudouin.

Universidad de Huelva 2009

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1992): *Colección de materiales curriculares. Educación Primaria.* Sevilla, Junta de Andalucía.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1993): *Colección de materiales curriculares. Educación Infantil.* Sevilla, Junta de Andalucía.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1995): *Colección de materiales curriculares. Educación Secundaria.* Sevilla, Junta de Andalucía.

CONTRAPUNT (1994): «Fichas didácticas», en *Comunicar, 3*; 169.

COROMINAS, A. (1994): *Comunicación audiovisual y su integración en el currículum.* Barcelona, Graó.

CRAGGS, E. (1992): *Media Education in the Primary School.* London, Routledge.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993): *Fer televisió.* Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1994): *L'Educació àudio-visual. Orientations per al desplegament del currículum. Educació Infantil i Primària.* Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DESBANS, C. (Coord.) (1996): *L'écran et les aprentissages.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel/Groupe de Recherche sur la Relation Enfants-Médias.

DÍAZ CASTILLO y GRUPO IMAGO (1994): «Gozo y culpa: análisis de dos tentaciones», en BECERRA, M. y OTROS: *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio.* Granada, Imago.

DOMÍNGUEZ, M.J. (1990): *Activos y creativos con los medios de comunicación social.* Bogotá, Paulinas/UNESCO.

ECHAZARRETA, C. (1994): «Aprender a ver la televisión. Una propuesta didáctica», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 255-265.

ECHAZARRETA, C. (1996): «La televisión: ficción o realidad», en *Comunicar, 6*; 63-68.

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

ESCUDERO, J.M. (1993): «L'integration des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'école», en *Médiascope, 5.* Paris, CRDP.

ESCUDERO, J.M. (1995): «La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y en el sistema escolar», en RODRÍGUEZ, J.L. y SÁENZ, O. (Coords.): *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.* Alcoy, Marfil; 397-412.

FERIA, A. (1995): «Contenidos curriculares y medios de comunicación», en *Cuadernos de Pedagogía, 234*; 12-16.

FERRÉS, J. (1988): *Cómo integrar el vídeo en la escuela. Dimensiones técnica, expresiva y didáctica.* Barcelona, CEAC.

FERRÉS, J. (1992): *Vídeo y educación.* Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación.* Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización y comunicaciones inadvertidas.* Barcelona, Paidós.

FONTANILLO, E. y RIESCO, M.I. (1994): *Teleperversión de la lengua.* Barcelona, Anthropos.

FRANCÉS, E. (1997): «Educar para el consumo desde la televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.):

Universidad de Huelva 2009

La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 113-117.

FREINET, C. (1979): *Las técnicas audiovisuales.* Barcelona. Laia.

FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1989): *Visiones y ambiciones del televidente. Estudios de recepción televisiva.* Santiago de Chile, CENECA.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1995): «Visión de los profesores sobre el medio televisivo», en *Comunicar, 5;* 123-131.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1997): *El profesorado y la televisión.* Granada, Universidad.

GALLEGO, D. y ALONSO, C. (1995): «La televisión: ¿una ayuda o una amenaza?, en BALLESTA, J. (Coord.): *Enseñar con los medios de comunicación.* Barcelona, PPU/Diego Marín Editores; 147-186.

GARCÍA, F. (1996): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas.* Madrid, Escuela Española.

GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1981): *Televisión y enseñanza.* París, UNESCO.

GARCÍA MATILLA, A. (1993): «Los medios para la comunicación educativa», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 45-77.

ROTGER, B. y ROQUE, J.M. (1982): *Cómo leer la prensa escrita.* Madrid, Escuela Española.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1996): «Las nuevas tecnologías en la formación del profesorado», en TEJEDOR, J. y G. VALCÁRCEL, A. (Eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías de la educación.* Madrid, Narcea; 201-213.

GARCÍA VERA, A.B. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente.* Madrid, Visor.

GARCÍA, E. y OTROS (1997): «La reina de la casa», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 157-166.

GONNET, J. (1995): *De l´actualité à l´école. Pour des ateliers de démocratie.* Paris, Armand Colin.

GONNET, J. (1997): *Éducation aux Médias.* Paris, Presses Universitaires de France.

GONZÁLEZ MONCLÓS, A. y OTROS (1989): *El vídeo en el aula. Formación del profesorado.* Madrid, Ministerio de Educación.

GRAVIZ, A. y POZO, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento.* Barcelona, Herder.

GREENFIELD, P.M. (1985): *El niño y los medios de comunicación.* Madrid, Morata.

GREENWAY, P. (1993): «¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?», en APARICI (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 33-44.

GRÉGOIRE, R. (1985): *Grandir avec la télévision. La télévision et les valeurs dans le projet éducatif.* Quebec, Conseil Supérieur de l´Éducation.

GRUPO COMUNICAR (1993/1998): *Comunicar. Revista de Educación en Medios de Comunicación.* Huelva, Grupo Comunicar.

GRUPO SPECTUS (1996a): *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo.* Madrid, La Torre/MEC.

Universidad de Huelva 2009

GRUPO SPECTUS (1996b): *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo. Guía didáctica.* Madrid, La Torre/MEC.

GUIJARRO, M. (1994): «Los medios de comunicación como propuesta metodológica de atención a la diversidad», en *II Jornadas estatales de Medios de Comunicación y Educación.* Cádiz, APUMA. (Documento policopiado); 59-69.

GUTIÉRREZ, F. (1974): *El lenguaje total. Una pedagogía de los medios de comunicación.* Buenos Aires, Humanitas.

GUTIÉRREZ, F. (1993): *Pedagogía de la Comunicación en la educación popular.* Madrid, Popular-OEI.

GUTIÉRREZ, A. (1995): «Comprometer al profesorado», *en Cuadernos de Pedagogía, 241;* 31-33.

HART, A. (1992): «Avec quoi enseigner l'éducation aux médias», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 111-118.

HERMOSILLA, M.E. (1987): *Explorando la recepción televisiva.* Santiago de Chile, CENECA.

IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona, Graó.

JACQUINOT, G. (1996): *La escuela frente a las pantallas.* Buenos Aires, Aique.

KRASNY, L. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros.* Madrid, Visor.

LEÓN SÁEZ, J.L. (1992): «La televisión y los niños: el nacimiento de una nueva cultura», en *Infancia y Aprendizaje, 14;* 53-66.

LOGAN, B. (Ed.) (1977): *Television Awareness Training.* New York, Media Action Research Center.

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

LORENZO, F. (1967): «La televisión como instrumento de promoción del mundo infantil», en TVE (Ed.): *Estudios sobre televisión.* Madrid, Televisión Española; 101-106.

LOZANO, E. (1991): «Del sujeto cautivo a los consumidores nomádicos», en *Dia-Logos, 30.* Lima, FELAFACS.

LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y áreas curriculares.* Madrid, Anaya-Alauda.

MAQUINAY, A. (1990): «Treballar la televisió a l'escola», en DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (Ed.): *Per una didàctica dels mitjans àudio-visuals.* Barcelona, Generalitat de Catalunya; 94-96

MARCH, J.C. (Coord.) (1994a): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.

MARCH, J.C. (1994b): «Medios de comunicación e infancia. Seis sombreros para un análisis», en MARCH, J.C. (Coord.) *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 35-67.

Universidad de Huelva 2009

MARCH, J.C. y PRIETO, M.A. (1994): «Análisis de la televisión en la Generación TV», en *Comunicar, 4*; 19-28.

MARGALEF, J.M. (1994): *Guía para el uso de los medios de comunicación.* Madrid, Ministerio de Educación.

MARIET, F. (1994): *Déjenlos ver la televisión.* Barcelona, Urano.

MARÍN, A. (1994): «Los medios audiovisuales en las políticas educativas de la Unión Europea», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 91-97.

MARTÍNEZ, E. (1994): «Educación para la lectura crítica de la televisión», en *Comunicar, 4*; 42-51.

MARTÍNEZ, F. (1995): «Formación permanente del profesorado en nuevas tecnologías», en SANCHO, J.M. y MILLÁN, L.M. (Coords.): *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario.* Sevilla, MCEP; 321-338.

MARTINS, J.C. (1995): «Televisão e video», en ABRANTES, J.; COIMBRA, C. y FONSECA, T. (Coords.): *A imprensa, a rádio e a televisão na escola.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional; 143-148.

MASTERMAN, L. (1980): *Teaching about Television.* London. McMillan.

MASTERMAN, L. (1993a): *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid, La Torre. (Traducción española de *Teaching the media*).

MASTERMAN, L. (1993b): «La revolución de la educación audiovisual», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 19-28.

MASTERMAN, L. et MARIET, F. (1994): *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90.* Pays-Bas, Conseil de l'Europe.

MEC (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid, Ministerio de Educación.

MEC (1989b): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil.* Madrid, Ministerio de Educación.

MEC (1989c): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria.* Madrid, Ministerio de Educación.

MEC (1989d): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria.* Madrid, Ministerio de Educación.

MEC (1992): *Comunicación audiovisual.* Madrid, Ministerio de Educación.

MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular.* Madrid, Ministerio de Educación.

MÉNDEZ, A.M. y REYES, M. (1992): «Télévision contre professeurs. De l'hostilité à la creativité», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 100-106.

MÉNDEZ, J.M.; MONESCILLO, M. y AGUADED, J.I. (1996): «Orientación educativa para el consumo racional de televisión», en *Comunicar, 7*; 54-59.

MIRANDA, M.; DOMÍNGUEZ, P. y GAZITÚA, T. (1986): «Educación para la TV: currículum para la escuela», en FUENZALIDA, V. (Coord.): *Educación para la Comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA; 35-42.

Universidad de Huelva 2009

MIRAVENT MARTÍN, A. (1992): «Mirar la tele de manera crítica: el análisis de los culebrones», en AGUADED, J.I. (Coord.): *Simposio Andaluz: Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 245-246.

MONESCILLO, M. y MÉNDEZ, M. (1997): «Acción tutorial y orientación para consumir televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 217-225.

MORALES, A. y MORAL D. (1992): «Experiencia de radio y televisión», en AGUADED, J.I. (Coord.): *Simposio Andaluz: Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 243-244.

MORDUCHOWICZ, R. (1997): *La escuela y los medios. Un binomio necesario.* Buenos Aires, Aique.

MORENO, F. y OTROS (1997): *Los medios ¿útiles para la enseñanza?* Jerez de la Frontera, Centro de Profesores.

MORILLAS JARÉN, M. (1994): «Televisión escolar Las Montañas», en *Comunicar, 3*; 35-42.

MORILLAS JARÉN, M. (1997): «Producir televisión, para consumir mejor televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 185-195.

MUÑOZ, J. y ROLDÁN, I. (1994): «Educación matemática desde la prensa escrita», en *Comunicar, 2*; 26-32.

MUÑOZ, J. (1995): «Matemáticas y televisión, ¿un binomio imposible?», en FERIA, A. (Coord.): *Educación y televisión.* Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 64-67.

MURDOCK, G. (1990): «La investigación crítica y las audiencias activas», en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 10.* México. Universidad de Colima.

MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.) (1984): *The Future of Children Television.* Nebraska, The Boys Town Center.

NEUWIRTH, S. (1982): «Using Television to Teach Story Comprehension: One Teacher's Experience», in *Television and Children*, 5; 36-38.

OEI (1994): «Proyecto «Medios de Comunicación y Educación» de la Organización de Estados Iberoamericanos», en *Comunicar, 3*; 105-107.

OLIVARI, J.L. (1996): *Currículum y televisión.* Chile, CENECA/Mineduc.

OLIVEIRA, I. de (1982): «Recepção critica dos meios de comunicação. Projectos em desenvolvimento nas escolas» *Comunicação e educação. Caminhos cruzados.* São Paulo, Cortez.

OLSON, D.R. (1970): *Cognitive Development: The Child's Acquisition of Diagonality.* New York, Academic Press.

OPERTI, L. (1992): «Enseignement de l'image. Formation continue des mâitres du Primaire», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 107-110.

OROZCO, G. (1991): *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio.*

OROZCO, G. (Coord.) (1995): «Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales», folleto editado por la Universidad Iberoamericana. México.

Universidad de Huelva 2009

OROZCO, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo.* Madrid, La Torre.

ORTEGA, J.A. y FERNÁNDEZ DE HARO, E. (1996): *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia.* Granada, Genesian/Fundación Educación y Futuro.

PALLARÉS, J.J. (1996): «Atención a la diversidad y medios audiovisuales», en *Comunicar, 7;* 159-162.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994): *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio.* Barcelona, Paidós.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1997): «Educación en televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 23-28.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. y AGUADED, J.I. (1996): «Pistas para el uso de la prensa en la escuela. Descubriendo el lenguaje de los medios», en *Comunicación y Pedagogía, 143;* 67-70.

PIEMME, J.M. (1980): *La televisión: un medio en cuestión.* Barcelona, Fontanella.

PIERRE, E.; CHAGUIBOFF, J. et CHAPELAIN, B. (1982): *Les nouveaux téléspectateurs.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel.

PIERRE, E. (1984): «France: formation du jeune téléspectateur», en UNESCO (Ed.): *L'éducation aux médias.* Paris, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture; 299-312.

PORCHER, L. (1994): *Télévision, culture, éducation.* Paris, Armand Colin.

POTTER, R.L. (1979): «TV and my Classroom: an Evolutionary Tale», in *Television and Children, 2;* 19-20.

PUNGENTE, J. (1989): «The Second Spring: Media Education in Canada's Secondary Schools», in *Education Media International,* diciembre.

QUINTANA, J. y TEJEDA, J. (1995): «Nuevas tecnologías de la información y la comunicación y formación inicial del profesorado», en SANCHO, J.M. y MILLÁN, L.M. (Coords.): *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario.* Sevilla, MCEP; 301-320.

RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.) (1994): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV.

REIA, V. (1995): «El lenguaje cinematográfico en la Pedagogía de la Comunicación», en *Comunicar, 4;* 106-110.

REIA, V. (1997): «Contributos para uma pedagogia da comunicação», em VARELA, C. et AL.: *Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional; 31-44.

RICHARDS, C. (1992): «Acquérir une compétence professionnelle. L'étude des médias dans la formation initiale des enseignements», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/ British Film Institute; 90-94.

RICO, L. (1994): *El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver la televisión.* Madrid, Espasa.

ROCKMAN, S. y BURKE, R. (1992): «Utilización de la televisión en el aula», en HUSEN, T.; POST, L. y HWAITE, T. (Comps.): *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Madrid, Vicens Vives/MEC; vol. 9; 5428-5434.

Universidad de Huelva 2009

ROGLÁN, M. y EQUIZA, P. (1996): *Televisión y lenguaje. Aportaciones para la configuración de un nuevo lenguaje periodístico.* Barcelona, Ariel.

ROMERO, J. (1994): «¿La televisión contra la escuela?», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 211-216.

RONCAGLIOLO, R. (1992): «Quel projets pour l´avenir?», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO.

SÁNCHEZ, J.M. y PALOMARES, M. (1997): «Taller de consumo y televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 169-184.

SALOMON, G. (1981): *Communication and Education: an International Approach.* London, Sage.

SALOMON, G. (1983): «Television Literacy and Television vs. Literacy», in BAILEY, R.W. & FOSTEIN, R.M. (Eds.): *Literacy for Life: the Demand for Reading and Writing.* New York, Modern Language Association.

SAN MARTÍN, A. (1986): *Los recursos audiovisuales en el pensamiento pedagógico del profesor.* Valencia, Nau Llibres.

SAN MARTÍN, A. (1994): «Entre la reclusión obligatoria y la audiencia cautiva: ¡Todo por la cultura!», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 275-283.

SARMIENTO, S. (1993): *La televisión en la escuela, I.* Mendoza (Argentina), documento policopiado.

SATRE, J.P. et SULTAN, J. (1981): *La télévision a la porte de l´école. Les instituteurs et la télévision.* Paris, La documentation française.

SECRETARIADO RECURSOS AUDIOVISUALES (1994-1998): *Pixel-Bit.* Sevilla, Universidad.

SEVILLANO, M.L. y BARTOLOMÉ, D. (1994): *Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías.* Madrid, UNED.

SHEPHERD, R. (1993): «Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid. La Torre; 135-151.

SINGER, J.; SINGER, D. & ZUCKERMAN, D.M. (1981): *Teaching Television: How to Use TV to Your Child's Advantage.* New York, Dial Press.

SINGER, J. & SINGER, D. (1984): «Intervention Strategies for Children's Television», in MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.): *The Future of Children Television.* Nebraska, The Boys Town Center.

SOLER, M. y DOLZ, M. (1995): «Educación Secundaria: el proceso de implantación: luces y sombras», en *Cuadernos de Pedagogía, 238;* 27-30.

SUBLET, F. et AL. (1986): *Quand la télévision entre à l´école.* Poitiers, CNDP.

TEIXIDÓ, M. (1996): «Mass media y educación», en FERRÉS, J. y MARQUÉS, P. (Coords.): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías.* Barcelona, Praxis; 457-480.

TREMBLAY, H. (1982): *Face à la télévision, l'école, la rue.* Québec, Ministère de l'Éducation.

Universidad de Huelva 2009

TYNER, C. (1993a): «Conceptos clave de la alfabetización audiovisual», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 29-32.

TYNER, C. (1993b): «Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 171-197.

TYNER, C. & LLOYD, D. (1991): *Media and You. An Elementary Media Literacy Curriculum.* New Jersey, Educational Technology Literacy. Traducción española de (1995): *Aprender con los medios de comunicación.* Madrid, La Torre.

UNESCO (1984): *La Educación en materia de Comunicación.* París, UNESCO.

VALLECILLO, J. (1995): «Una unidad didáctica: pensemos ante la tele» en FERIA, A. (Coord.): *Educación y televisión.* Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

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

VALLET, A. (1970): *El lenguaje total.* Zaragoza, Luis Vives.

VILLAR, L.M. (Dir.) (1992): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración.* Sevilla, GID de la Universidad de Sevilla y FORCE de la Universidad de Granada.

VILLAR, L.M. (Dir.) (1994): «La formación del profesorado en nuevas tecnologías», en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.): *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación.* Sevilla, Alfar; 370-396.

VILLAR, L.M. y CABERO, J. (Coords.) (1997): *Desarrollo profesional docente en nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Sevilla, Universidad, Grupo de Investigación Didáctica.

VIÑAO FRAGO, A. (1995): «¿Un nuevo nivel educativo?», en *Cuadernos de Pedagogía, 238;* 10-13.

WILSON, T. (1993): *Watching Television. Hermeneutics, Reception and Popular Culture.* Cambridge, Polity Press.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

7

La educación de los telespectadores. La competencia televisiva

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

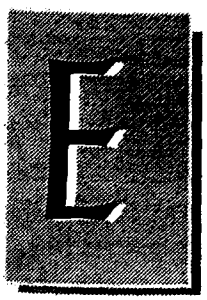
7. La educación de los telespectadores: La competencia televisiva

El filósofo canadiense Mashall McLuhan dijo: «No sabemos quién descubrió el agua, pero estamos bastante seguros que no fue un pez» y es éste el modo en que la mayoría de los americanos ven su saturada cultura audiovisual: nos resulta invisible, como lo es el agua para el pez. Lo audiovisual forma parte del ambiente en tal medida que en absoluto es problemático. La cultura de los medios y el consumismo son tan naturales a los norteamericanos como el aire que respiramos.

(Katheleen Tyner, 1993: 172)

Hoy es un lugar común decir que la solución está en enseñar a ver la televisión y utilizarla positivamente como medio de información, distracción o aprendizaje. Sin embargo, los esfuerzos y progresos en esta dirección son aún mínimos y seguimos preocupados más por resaltar sus efectos negativos que por estudiar las posibilidades que ofrece.

(Deval y Enesco, 1985: 13)



n el capítulo anterior hemos analizado las posibilidades de explotación didáctica de la televisión en el aula desde diferentes ámbitos de utilización como parte integrante del eje transversal la «Educación en Medios de Comunicación». El medio televisivo, como parte del lenguaje audiovisual, atraviesa el currículum horizontal y verticalmente, siendo un elemento recurrente tanto en los diferentes ciclos y niveles, como en las diferentes áreas curriculares.

Entre el amplio abanico que el medio ofrece como recurso y complemento didáctico, como técnica de expresión y como objeto de estudio en sí mismo considerado, vamos a desarrollar en este capítulo una vertiente que estimamos básica en la interacción alumnos/medio: como apunta Martín Barbero (1996: 13), nos interesa ahora

Universidad de Huelva 2009

el «cómo enseñar a ver la televisión, esto es, cómo aprender a tomar distancia crítica y cómo aprovecharla creativamente», promoviendo «la apropiación crítica de los mensajes de los medios, potenciando la competencia comunicativa de la gente, valorizando los procesos de comunicación de la vida cotidiana, propiciando la apropiación, por parte de los individuos y grupos, de los principales géneros y técnicas de producción, y posibilitando que más voces accedan a los medios y surjan propuestas alternativas a la televisión».

Según Postman (1991: 160), «nuestros estudiantes habrán mirado aproximadamente dieciséis mil horas de televisión antes de haber terminado la educación secundaria y deberían surgir dudas, por ello, al menos en los responsables de educación, sobre quién les enseñará cómo mirarla y cuándo no mirarla, y con qué actitud crítica lo harán». Y añade que «en todo caso, el problema no está en qué mira la gente, sino en lo que miramos. La solución tiene que encontrarse en cómo miramos, porque estoy convencido de que es justo decir que todavía tenemos que aprender qué es la televisión (...). Lo que intento decir es que sólo mediante una profunda e inquebrantable conciencia de la estructura y los efectos de la información a través de una desmitificación de los medios, hay alguna esperanza de ganar una cierta medida de control sobre la televisión» (págs. 167, 169).

En este sentido, nos planteamos en este capítulo situar la desmitificación de los medios dentro de un modelo de escuela crítica, que favorezca la educación para la recepción televisiva, al tiempo que fomente lo que denominaremos «competencia televisiva». Finalizaremos nuestras reflexiones con una breve panorámica sobre los programas y experiencias de educación del telespectador en diferentes regiones del mundo.

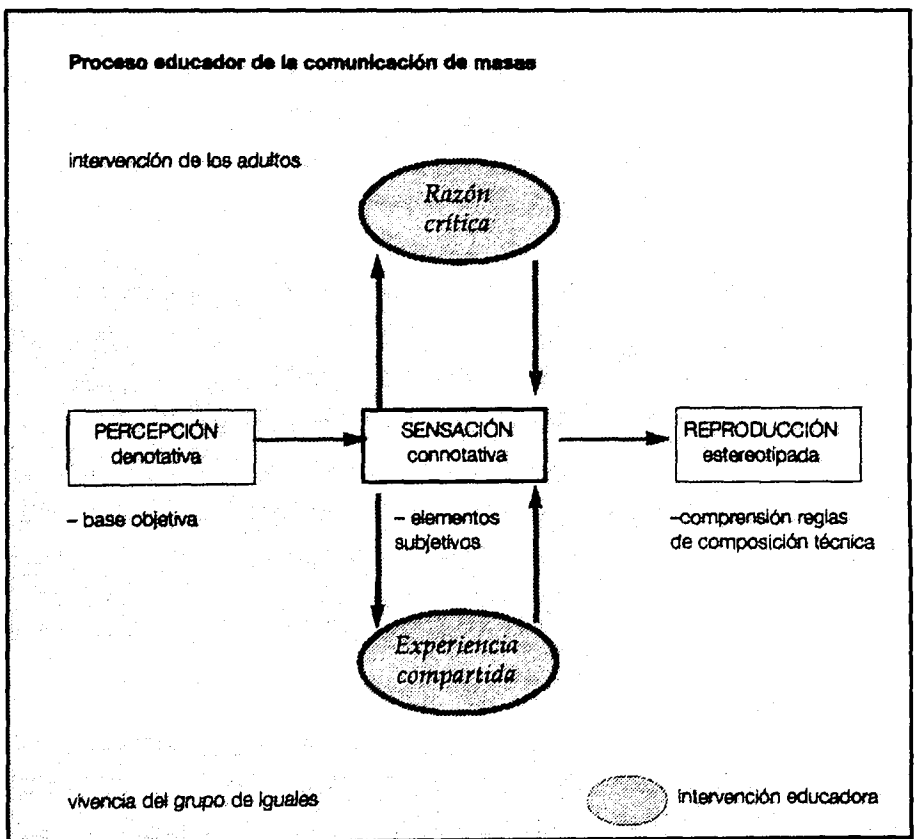
7.1. Escuela crítica/activa y desmitificación del medio televisivo

Señala Piette (1996: 73 y ss.) que «la incapacidad de la escuela de ofrecer una formación que prepare adecuadamente a los alumnos a integrarse en la nueva realidad social y económica de las sociedades industriales» es uno de los factores determinantes que explican los movimientos en favor del pensamiento crítico en las escuelas, con el objeto de favorecer el desarrollo de la capacidad de pensar y de hacerlo de manera crítica (Centre for Educational Research and Innovation, 1991: 201), puesto que si bien el conocimiento es esencial en el desarrollo del pensamiento, éste solo no lo garantiza. Por ello, insiste Piette (1996: 76) en que los defensores de este movimiento estiman que la única forma de garantizar que los alumnos desarrollen auténticamente esta competencia intelectual consiste «en considerar la enseñanza del pensa-

Universidad de Huelva 2009

miento crítico el corazón mismo del proyecto educativo», de forma que se produzca un cambio fundamental en el modelo de enseñanza, pasando del centrado en la «adquisición de conocimientos», a otro que se base en la «adquisición de competencias intelectuales de nivel superior». Dadas las limitaciones obvias de espacio de este trabajo, nos es imposible profundizar en la caracterización del modelo de enseñanza crítica y sus implicaciones en el proyecto educativo; remitimos, por ello, a la extensa bibliografía que en el ámbito didáctico se ha desarrollado desde la irrupción a finales del pasado siglo de los movimientos de la Escuela Nueva (Abbagnano y Visalberghi, 1986: 635 y ss.; 655 y ss.), iniciada por la «escuela progresiva» de Dewey y continuada por múltiples corrientes, como las de Montessori, Kerschensteiner, Decroly, Claparède, Makarenko, y especialmente en el campo de los medios audiovisuales, Célestin Freinet.

Junto al movimiento de la escuela crítica, la educación del telespectador en el aula se sitúa también dentro de las corrientes activas de la enseñanza (Ferrés, 1996b: 33-34), que, en el campo específico de los medios de comunicación, pretenden convertir el proceso mitificador de la cultura de masas en un proceso educador, dentro de una «cultura comunicativa» (Hernán, 1997: 17 y ss.; García Yruela, 1995: 76 y ss.). Mena, Marcos y Mena (1996: 7) señalan que «los procesos comunicativos humanos son procesos complejos, multivariados, divergentes y equívocos. Están imbricados totalmente en el contexto sociocultural, y esta particularidad altera y modula sus resultados. Por tanto, aprender a comunicarse es aprender a interpretar la diversidad, la mutiplicidad de símbolos, la incertidumbre». Esta complejidad ha llevado a Teixidó (1992; 1993) a proponer, como estrategia de interacción entre la comunicación y la educación, la «escuela comunicActiva», modelo didáctico que pretende desafiar los importantes retos que la comunicación plantea hoy a la institución escolar y la necesidad de respuesta de ésta para formar «ciudadanos competentes, solidarios, autónomos y lúdicos en una sociedad democrática» (Teixidó, 1994; 2; Palau, 1994: 10 y ss.).



Proceso educador en la cultura de masas, según el modelo de «escuela comunicActiva» (Teixidó, 1996: 472)

Universidad de Huelva 2009

En este sentido, este autor (Teixidó, 1996: 473) propone «activar la comunicación en el proceso educativo. De ahí que, herederos de la 'educación activa', hablemos de 'educación comunicActiva', como aquella educación que activa la comunicación de masas que caracteriza nuestra sociedad y nuestra cultura».

En este modelo de escuela, la televisión cumple un papel fundamental (Palau, 1994: 10-16), ya que es una pieza clave para la «desacralización y desmitificación del medio». Pérez Tornero (1994: 137) afirma que «la televisión no puede seguir siendo un objeto venerado, oráculo y mito, sino que tiene que ser considerado como un instrumento al servicio de los individuos y las colectividades (...). Se trata, pues, de invertir el sentido de la mirada dirigida hacia arriba y tornarla en mirada dueña de sí misma, libre y soberana ante la propuesta de la pantalla».

Esta desmitificación requiere, según este autor (Pérez Tornero (1997: 24), afrontar tres grandes tareas: la comprensión intelectual del medio, la lectura crítica de sus mensajes y la capacitación para la utilización libre y creativa del medio y todo ello desde las ópticas de la importancia de las audiencias en los procesos de decodificación y lectura de los medios. Masterman (1994: 45) apunta que es en la década de los ochenta y principio de los noventa cuando se produce este cambio fundamental.

Dentro del modelo de escuela crítica y activa (Ferrés, 1996b: 33), la tarea de desmitificación de la televisión pretende la «comprensión de la televisión» como un instrumento educativo clave en el nuevo proceso de interacción docente/discente. «Cambiar la verticalidad de la producción del sentido, para abrir un camino libre para el pensamiento» (Pérez Tornero, 1994: 138) se consigue a través del desarrollo de las capacidades de reinterpretación de los mensajes y de recreación de las propuestas mediáticas. Para ello es clave el conocimiento del «lenguaje, de la tecnología y del discurso de la televisión». La educación para la televisión ha de entenderse, en este contexto, como apunta Quiroz (1993: 219), «como una respuesta articulada, concebida para proveer al sujeto de los recursos necesarios para actuar libremente frente a los medios masivos y específicamente ante la televisión».

7.2. Investigación de la recepción y educación crítica de la televisión

La educación del telespectador, en un contexto de escuela activa y crítica, se fundamenta en las nuevas corrientes de investigación de la recepción. Como hemos apuntado en los capítulos anteriores, y señala certeramente Orozco (1992b: 290), se trata de cambiar las reglas del juego en la mediación de los procesos educativos. El reto precisamente está en «vincular estrechamente la investigación de la recepción de

Universidad de Huelva 2009

medios con la educación de los receptores (...). Se trata, en síntesis, de indagar primero la situación de los receptores frente a los medios, explorando las múltiples mediaciones de que son objeto en su compleja interacción con sus contenidos, para luego desentrañar las reglas de su articulación, explicitándolas sistemáticamente a grupos específicos de receptores, para finalmente diseñar conjuntamente estrategias de análisis e intervención que nos permitan crecer más autónomamente como sujetos comunicadores, articulando las mediaciones en forma alternativa».

La televisión, como factor alienante en los niños y jóvenes, se convirtió en el tema preferido dentro de las corrientes de los efectos que hemos analizado en capítulos anteriores. Sin embargo, estas formas de investigación, al igual que las centradas en los procesos de emisión de los medios «no lograron –en palabras de Quiroz (1993: 220)– en ningún caso comprender los mecanismos que atan a los usuarios a la televisión (...). Se olvidaron de un asunto que no es nuevo, sino muy antiguo: cada uno desde el lugar en que está, con las necesidades que tiene, con las condiciones familiares en las que se desenvuelve, con el entorno y las prácticas culturales que desarrolla, completa ese mensaje, le da mayor o menor fuerza, le otorga un valor, le transmite una afectividad particular».

Por ello, después de mucho tiempo, gran parte de los esfuerzos, que se han hecho para aminorar los efectos negativos de la televisión, han sido escasamente fructíferos, ya que se centraron –y aún se centran exclusivamente– en la emisión de los mensajes. «Se trataba de enfrentarse a la televisión produciendo otros programas, de mejor calidad, de carácter educativo. Se pensó que elaborando mensajes de otro tipo se podría evitar la deshumanización, la espectacularización, los estereotipos y los sesgos de la información» (Quiroz, 1993: 221). Sin embargo, en estos modelos el receptor siempre estuvo ausente.

Según Orozco (1992b: 292-293), la investigación de la recepción se inscribe por ello dentro de los paradigmas críticos de la investigación integral de la audiencia (Jensen, 1987; Martín Barbero, 1990; Orozco, 1996a) y pretende entender el complejo proceso de las mediaciones, dadas las interacciones que entre el medio y el receptor se producen. Como apunta Quiroz (1993: 221), «se trata, desde otra perspectiva, de privilegiar la relación entre el medio y el televidente, la función 'activa' de este último, pues es finalmente el receptor quien da sentido y significación al mensaje». En este mismo sentido, Eco (1986) afirma que es el receptor el que «transforma la señal en mensaje, pero este mensaje es todavía una forma vacía a la que el destinatario podrá atribuir significados diferentes según el código que aplique».

En este sentido, la investigación de los procesos de recepción ha de vincularse cada vez más a la educación crítica de la televisión. No puede entenderse una formación crítica de los telespectadores en las aulas si no partimos de un modelo de escuela crítica y activa, pero tampoco podrán desarrollarse estrategias didácticas rigurosas si no se parte de propuestas investigativas que surjan del conocimiento de los complejos procesos que los televidentes ponen en marcha en su interacción con el medio televisivo. Como apunta Orozco (1996a: 19), «la investigación debe proveer un cono-

Universidad de Huelva 2009

cimiento útil para lograr una mejor comprensión de esta participación real y posible de las audiencias en el medio, y a la vez servir para mejorar, tanto la interlocución de la audiencia con la televisión, como la formulación de políticas públicas de comunicación que tiendan a fomentar la participación democrática de las sociedades de fin de milenio». Por ello ha de entenderse que la educación de la televidencia, «como (re)articulación pedagógica de las mediaciones, supone una investigación sistemática de ella y de sus principales componentes; supone también una perspectiva de investigación participativa con la audiencia (...). Los límites entre investigación de la televidencia y educación de la teleaudiencia son producto de la historia particular que ha conformado cada campo de estudio, pero no debiera entenderse como tendencia de trabajo hacia el futuro. Por el contrario, la investigación de la televidencia debe asumirse como un conjunto de herramientas para rediseñar las estrategias televisivas de la audiencia y facilitarle nuevas prácticas comunicativas».

Situada, por ello, la educación de los telespectadores, dentro del contexto de la investigación de la recepción, hemos de señalar que este movimiento, de carácter mundial, se remonta ya a más de dos décadas en países europeos, Canadá y Australia, con un desarrollo más o menos sostenido e institucionalizado (Charles y Orozco, 1995: 21 y ss.). En otros países –como Estados Unidos, e incluso en Inglaterra– tuvo un fuerte auge inicial en la década de los sesenta, pero decayó drásticamente a finales de la década de los setenta y comienzos de los ochenta con el movimiento «back to basic mouvement/retour aux sources» (Tyner, 1993: 174-177; Piette, 1996: 75). En Hispanoamérica en la década de los ochenta el movimiento de educación para la recepción adquirió un notable empuje y auge, hasta el punto que se convirtió en uno de los principales focos de difusión, tanto en pensamiento como en experiencias concretas (CENECA, 1992: 13 y ss.; Oliveira, 1992: 273 y ss.; Charles, 1996: 219 y ss.). En España –al igual que en otros países como en Japón (Suzuki, 1992: 181) y como ya recogimos en el primer capítulo– la preocupación ha sido más de orden tecnológico que comunicativa y aunque el Sistema Educativo ha tenido un profundo dinamismo durante los años ochenta, la legislación ha recogido tímidamente –más en los principios que en las estrategias– la importancia de la recepción crítica ante los medios. Sin embargo, este ámbito ha sido reconocido sin ambages por la UNESCO (1984) en múltiples conferencias –como ya vimos también en el capítulo mencionado– y goza de amplio reconocimiento internacional, como podemos observar en textos como *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations* (Bazalgette, Bevort y Savino, 1992), publicado por la UNESCO y dos prestigiosos organismos de Francia y Reino Unido.

Charles y Orozco (1995: 22) afirman que, si bien no hay coincidencias plenas en la forma de entenderla y abordarla –e incluso de identificarla–, aparte de existir una extensa variedad de proyectos, programas y experiencias, lo que confluye como puntos en común de todo este movimiento de educación para la recepción es «la preocupación por hacer que los sujetos receptores, individuales y colectivos, tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes, que les permitan ser más reflexivos, críticos y, por tanto, independientes y creativos; esto es, que les permita recobrar y asumir su papel activo en el proceso de la comunicación». Para Reyes (1986: 107),

Universidad de Huelva 2009

«educar respecto al uso de los medios significa desarrollar una conciencia crítica, estimular la comprensión de la realidad medial, proporcionar una capacidad de comprender la construcción de los mensajes del medio y estimular el autocuestionamiento del receptor».

Si bien la televisión ha sido objeto de estudio desde los años setenta, muchas experiencias y proyectos se han fundamentado exclusivamente en modelos de denuncia de los sistemas de comunicación social como factores alienadores, resaltando tanto su vertiente ideológica como la comercial, encarnada en la publicidad. Sin embargo, la educación crítica del telespectador, desde las corrientes de investigación de la recepción, se centra en el conocimiento de los hábitos de exposición a los medios y los usos sociales de los diversos grupos (Edwards, 1986: 69), en la refuncionalidad y resemantización de los géneros y contenidos, entre otros. En estos estudios se logra rebasar la concepción de la recepción como un proceso condicionado a una causalidad lineal, donde el sujeto receptor es el polo más frágil y pasivo dentro del ciclo comunicativo (Edwards, 1986: 78). Ya Eco, en la década de los setenta (1974), afirmaba que «existe, según las diversas situaciones socioculturales, una diversidad de códigos, o bien de reglas de competencia y de interpretación. Y el mensaje tiene una forma significante que puede ser llenada con diversos significados, puesto que existen diversos códigos que establecen diferentes reglas de correlación entre datos significantes y datos significados». Y añade, específicamente referido a la televisión: «... por esto se expuso la sospecha de que mientras el emisor organizaba el mensaje televisado sobre la base de un código propio, coincidente con el de la cultura dominante, los destinatarios lo llenaban de significados 'aberrantes', según sus particulares códigos culturales».

En este sentido, la recepción se considera como un proceso múltiple y contradictorio (Orozco, 1994a: 109 y ss.), donde entran en juego una variedad de mediaciones determinadas, tanto por las relaciones sociales en las que está inserto el sujeto, como por su posición social, cultural e histórica (Charles y Orozco, 1995: 22). Para Hermosilla, en su texto *Explorando la recepción televisiva* (1987: 15), la exploración televisiva «busca descubrir las relaciones concretas de producción de significados que se establecen entre los distintos estamentos sociales y culturales, y los mensajes televisivos».

Por otro lado, Hermosilla y Fuenzalida (1993: 261 y ss.) señalan también que para comprender la influencia de la televisión, hay que superar ciertas falsas expectativas que se han asentado en torno a la televisión que evitan comprender la naturaleza del medio:

- *La concepción instrumentalista de la televisión,* que ignora la dimensión social y la institucionalización del discurso televisivo, considerándola como un simple medio, como «un tubo mecánico e inerte, traspasador de contenidos educativos, informativos o concienciadores».
- *La ignorancia de la dimensión semiótica del medio,* que no permite distinguir la singularidad de la televisión frente al resto de los medios, como hemos señalado al analizar sus dimensiones lingüísticas, semióticas, discursivas y sociales.

Universidad de Huelva 2009

• *La concepción racionalista del televidente*, que privilegia la influencia ideológica y la dimensión racional del medio como «instrumento de *concientización*», que supone la desconfianza hacia los géneros de ficción y a los programas de entretenimiento.

• *La consideración parcial de la televisión desde una visión idealista*, en consonancia con la concepción racional de las necesidades del televidente, que ignora los factores determinantes y condicionantes del medio en la sociedad actual, como son sus dimensiones económica e industrial que, como empresa, está en una red de producción, circulación e intercambios, en este caso, de mensajes audiovisuales.

Por tanto, el avance teórico permite concebir al telespectador como sujeto activo, determinado socioculturalmente y capaz de crear, recrear y negociar los contenidos de los mensajes provenientes de la televisión. Estudiar la influencia desde la recepción supone obtener, según Hermosilla y Fuenzalida (1993: 267), «una visión más cabal de la influencia de la televisión», ya que, desde esta óptica, se podrá entender la influencia de la emoción y no sólo de la razón en la interacción con el medio (Quiroz, 1993: 253; Ferrés, 1996a), la importancia del hogar como contexto de recepción, como primer escenario de apropiación (Orozco, 1996a: 40), la influencia del contexto sociocultural, la existencia de una estética propia y autónoma en los discursos televisivos, así como la consideración de la recepción como un fenómeno constructivista, ya que es el individuo históricamente situado el que hace la apropiación de los mensajes, dándole un significado existencial (Hermosilla y Fuenzalida, 1993: 272-273; Dorr, 1985: 21-39).

En suma, este descubrimiento de la complejidad del proceso de recepción televisiva y de la «relación dialéctica» que se establece entre el televidente y el texto televisivo, demandan con ímpetu la educación del telespectador, ya que si ésta se produce en óptimas condiciones, hay posibilidades de transformar la interacción con la televisión, convirtiéndose los receptores en protagonistas de ésta a través del «control» del medio televisivo, mediante la selección de los mensajes, su análisis crítico y la creación a partir de ellos de nuevos significados (Laborda, 1996: 7).

Como apuntan Charles y Orozco (1995: 26), «el supuesto general implícito en los diversos estudios teóricos y experiencias de educación para la recepción es la posibilidad real de intervenir en el proceso de recepción: percepción, asimilación y apropiación de mensajes. A través de esta intervención puede promoverse potencialmente la constitución de sujetos críticos, creativos y selectivos ante la oferta de mensajes a los que están expuestos cotidianamente».

La necesidad de fomentar desde la escuela la formación de ciudadanos críticos y activos no es una meta nueva. Si bien hay que reconocer que en la nueva legislación española este macrobjetivo se ha convertido en el centro neurálgico de toda la educación obligatoria (MEC, 1990; Campuzano, 1996: 19), esta preocupación por la formación del espíritu crítico aparece en múltiples manuales y textos educativos. Ya Paulo Freire (1985; 1987) señalaba que, ante los cuatro tipos de conciencias –la mágica, la ingenua, la crítica y la política–, la escuela debería hacer pasar a los niños de las dos primeras a las dos segundas y, por ello, la formación de la conciencia crítica, como

Universidad de Huelva 2009

recoge certeramente Sarmiento (1993: 19) «se encuentra estrechamente relacionada con la preparación de los alumnos para la vida en democracia». Desde principios de siglo, la Escuela Nueva defiende esta actitud activa y de desenvolvimiento autónomo. Freinet (1979: 91) la concretaba ya respecto al uso de los medios audiovisuales, proponiendo la necesidad de «desmitificar las técnicas audiovisuales», ya que «la televisión, a su manera, se introduce en la vida cotidiana..., introduce la magia. Basta con apretar un botón para que las imágenes del más allá entren en la casa». Por ello, como apunta Giacomantonio (1985: 18), «educar en la descodificación significa ya sensibilizar al problema de la comunicación circular, significa no aceptar pasivamente el 'ser informados' como pretende el 'establishment'; significa habituar y formar en cada uno un sano juicio crítico».

La investigación nos conduce, por ello, a la necesidad de fomentar un espíritu crítico en el análisis de los mensajes televisivos. Este espíritu crítico –ampliamente analizado por Piette (1996) en su trabajo doctoral *Éducation aux médias et fonction critique*, a quien remitimos–, aplicado al campo de la recepción comunicativa, ha sido defendido en múltiples foros internacionales. La UNESCO (1984), en su ya referenciado texto *L´éducation aux médias,* alude a la trascendencia de conjugar el sentido crítico y el gusto por la comunicación (Gire, 1984: 180).

Según Nadal y Pérez (1991: 77), la televisión como medio de comunicación de masas transmite «continuamente informaciones que se presentan de forma atractiva, pero carentes de organización y que son recibidas en muchos casos, sin ningún sentido crítico. Por ello, desde el centro escolar, se deben dar los instrumentos necesarios para desarrollar la capacidad crítica, imprescindible para evitar la manipulación», esto es, como señala Krasny (1991: 180), formar jóvenes críticos. Greenfield (1985: 208-209) también anota que «hasta ahora, las poderosas imágenes de un filme son asimiladas automáticamente por los niños, sin capacidad crítica, base de información o aplicación de análisis que les permitirían adoptar decisiones sobre cómo incorporar a sus propias actitudes lo que han visto en la pantalla». Ahora bien, como apunta sagazmente Postman (1991: 153), «aprender a ser crítico y a pensar conceptual y rigurosamente no es algo que los jóvenes puedan adquirir fácilmente».

El Seminario de Curitiba (1986, recogido por Sarmiento, 1993: 19) señala que la formación de la conciencia crítica ha de ser entendida como:

- Comprensión del proceso de producción de mensajes y signos, con vistas a la apropiación del lenguaje de los medios y de la sociedad.
- Confrontación entre la conciencia del sujeto receptor y su universo simbólico con la gama de valores transmitidos por los diversos medios.
- Fortalecimiento de la capacidad de distinguir entre los contenidos que ofrecen los medios de comunicación.

Teresa Quiroz (1993: 253-254) señala que «una propuesta de recepción crítica se orienta en primer lugar a incentivar una 'mirada' sin prejuicios, a través de la cual el grupo se sitúe como televidente, sin culpa de serlo, y a conocer los gustos y preferen-

Universidad de Huelva 2009

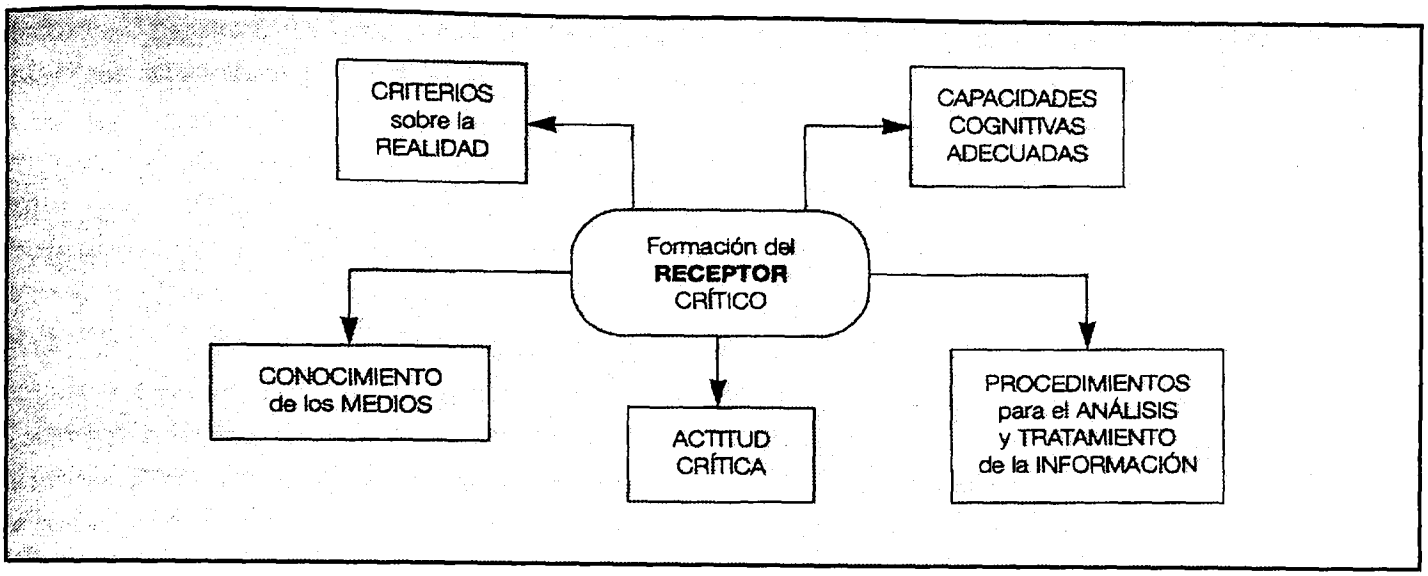
cias espontáneos que se suscitan, buscando entender a qué patrones culturales, sociales, de sexo o edad corresponden. En segunda instancia se trata de confrontar estas preferencias espontáneas con el develamiento de los mensajes televisivos. Se trata, efectivamente, de conocer y analizar los productos, de apreciar las diferencias entre los géneros y los recursos de los cuales cada uno se vale. La percepción crítica debe permitir a los sujetos y a los grupos descubrir activamente y hacer evidente el lugar que ocupa la televisión en la vida cotidiana de cada uno, y el valor simbólico que ésta representa para él, la familia y el grupo social al que pertenece. Se trata de confrontarla con otras formas de entretenimiento, información y cultura».

En nuestro contexto, Campuzano (1996: 15 y ss.) afirma que «formar al receptor crítico consiste en dotarle de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan seleccionar, analizar y sacar conclusiones de las informaciones que recibe». Por ello, el Sistema Educativo debe dotar al alumno, como futuro ciudadano, de «un bagaje de conceptos, procedimientos y actitudes que le capaciten para seleccionar, procesar, sacar conclusiones y exponerlas». Para este autor (Campuzano, 1996: 16-17), la formación de un receptor crítico debe contemplar:

- *Criterios sobre la realidad*, proporcionando a las distintas áreas del currículum temáticas sobre la concepción del mundo, las relaciones, etc.
- *Conocimiento de los medios*, proporcionando información sobre el papel que cumplen, cómo se financian y quiénes son sus propietarios; cómo funcionan, cómo tratan la información y qué lenguaje utilizan; qué efectos cognitivos y sociales tienen; y finalmente, «cómo podemos buscar alternativas a los medios para tratar de responderles con sus mismas armas, es decir convertirnos en emisores» (Masterman, 1993).
- *Métodos para analizar la realidad* y operar con la información que los medios nos suministran, desentrañando sus mensajes y elaborando documentos, empleando los diversos lenguajes de los medios.
- *Desarrollo de las capacidades* adecuadas para el análisis de la realidad, de los medios y sus lenguajes, para el tratamiento de la información, para expresarse en los diferentes medios y, sobre todo, «para transferir todos los aprendizajes escolares a una situación de ciudadano postescolarizado, es decir, para conseguir la autonomía personal».
- *Actitud crítica* que «debe trabajarse en todas las áreas y referida a todo tipo de información. La información crítica no debe ser sólo ante los medios, sino ante la realidad para transformarla. Esta actitud debe ser rigurosa y fundamentarse en los conocimientos y procedimientos anteriores, para no caer en una actitud de crítica visceral, que se vuelve contra el propio individuo» (Campuzano, 1996: 16).

Anderson (1983; véase también Van Evra, 1990: 187 y ss.), en su interesante capítulo denominado «Television Literacy and the Critical Viewer» nos hace un completo recorrido del análisis crítico de la televisión en las aulas de Educación Secundaria, en sus diferentes significados y corrientes, con la finalidad de conseguir, a través del desarrollo curricular, lo que Dorothy Singer y Jerome Singer (1983a: 203-222) denominan «consumidores inteligentes de televisión».

Universidad de Huelva 2009



(Campuzano, 1996: 17)

Por su parte, Swinkels (1992: 54 y ss.), en su capítulo «Pour une regarde critique», afirma que, si bien teóricamente se coincide en la necesidad del análisis crítico de la televisión y los otros medios, en la práctica se difiere bastante porque existen dos aproximaciones a esta «mirada crítica» que no siempre convergen: el estudio sociológico y el análisis estético. Un trabajo integral con la televisión supondría –para este autor– tener presentes estas dos visiones, desarrollando conocimientos, actitudes y valores sobre los productores y sus intenciones, las condiciones de producción, los textos mediáticos, el público, etc. (dimensión sociológica), pero también sobre las formas textuales, las relaciones entre texto y público (dimensión estética).

En definitiva, como apunta Charles (1995: 221 y ss.), «la desmitificación de los medios de comunicación y el desentrañamiento de la ideología que transmiten a través de sus mensajes constituyen los pasos fundamentales en el proceso de recepción crítica». Y añade que, «a pesar de contar con estos recursos críticos para una nueva lectura del mundo, la situación sigue siendo altamente problemática». Por ello, junto al uso didáctico de los medios, la creación de medios alternativos y la democratización de los medios, objetivos todos ellos de largo alcance, se plantea la necesidad de la percepción, análisis y lectura crítica de los mensajes, que va a ser objeto de estudio en nuestro siguiente epígrafe.

7.3. Percepción, análisis y lectura crítica del medio televisivo

Las cuestiones de la percepción televisiva, esto es, de qué y cómo se aprende de la televisión, han generado interesantes teorías y líneas de investigación sobre los niveles de aprendizaje que la televisión genera a partir de su percepción (Vilches,

Universidad de Huelva 2009

1993: 66 y ss.). Especialmente quisiéramos destacar los trabajos de Gavriel Salomon (1981) para el que la extracción de la información se realiza a través de una negociación activa de los códigos del mensaje. Los niveles de atención, comprensión y comportamiento están sujetos a la edad y la experiencia así como otros factores que permiten una compleja evolución de la actividad sensor-motórica, los estímulos verbales y visuales y las habilidades perceptivas y emotivas. Bazalgette (1991: 33) señala que, «como otras destrezas, es probable que la capacidad para leer los medios sea una combinación de la inteligencia general del niño, la experiencia con los medios y la madurez evolutiva».

Por las limitaciones obvias de este trabajo, no podemos desarrollar las diferentes teorías que se han defendido para explicar los procesos de atención y comprensión de los mensajes. Remitimos, por ello, a los trabajos, especialmente en el ámbito anglosajón, del citado Salomon (1981; 1982; 1983; y con Cohen, 1977: 612-619) y el resumen de informes de investigación de P. Greenfield (1985); en el contexto francófono, a las reflexiones de L. Masterman (1994: 45 y ss.) y G. Jacquinot (1985); y en nuestro ámbito hispano –y en el marco disciplinar de la didáctica del medio televisivo– a los trabajos de M. Cebrián de la Serna (1992: 33 y ss.) que analiza la percepción y comprensión de los mensajes televisivos por la infancia, y el de J. Cabero (1993: 143 y ss.; 1994: 173), centrado en el esfuerzo mental realizado –a partir de los presupuestos de Salomon (1983)– en las percepciones sobre televisión/vídeo. También Schmidt (1992: 33) señala la importancia de la percepción y elaboración de esquemas mentales desde cuyas instancias se generan los procesos de identificación y proyección, a partir de lo que denomina «schematas».

Dejando al margen estas interesantes corrientes de investigación sobre las formas y técnicas televisivas y sus percepciones en los niños y jóvenes (véase también el resumen de investigaciones de Vilches, 1993: 63 y ss.), nos centraremos en las siguientes líneas en la necesidad del análisis y lectura crítica de la televisión como estrategia básica para la formación de telespectadores selectivos e inteligentes en sus interacciones con el medio (Brown, 1991: 15 y ss.). En todo caso, hay que recordar que, como señala Pérez Tornero (1994: 92), la televisión no se ve pasivamente, sino que «reclama, también por naturaleza, una actividad cerebral, un esfuerzo de construcción y reconstrucción. Requiere complicidad activa del espectador y participación en el flujo de las informaciones. Y lo hace a tal ritmo, con tal exigencia de dedicación y atención que constituye una fuerza poderosa, casi hipnótica, tremendamente absorbente». Ferrés (1994b: 115) apunta certeramente que «aunque es cierto que las imágenes construyen al telespectador, también lo es que el telespectador construye las imágenes. La imagen actúa desde el psiquismo, pero es desde el psiquismo como adquieren sentido las imágenes. El espectador que contempla unas imágenes establece hipótesis, confronta la realidad con sus experiencias previas, realiza previsiones sobre lo que va a suceder, selecciona los datos pertinentes y desecha los accesorios, conecta los datos para estructurar situaciones, hace generalizaciones, inducciones y deducciones (...). Y a esta actividad mental habría que añadir la actividad emocional del espectador». Masterman (1994: 45) señala que desde el cambio de eje en la Educación en Medios del texto al

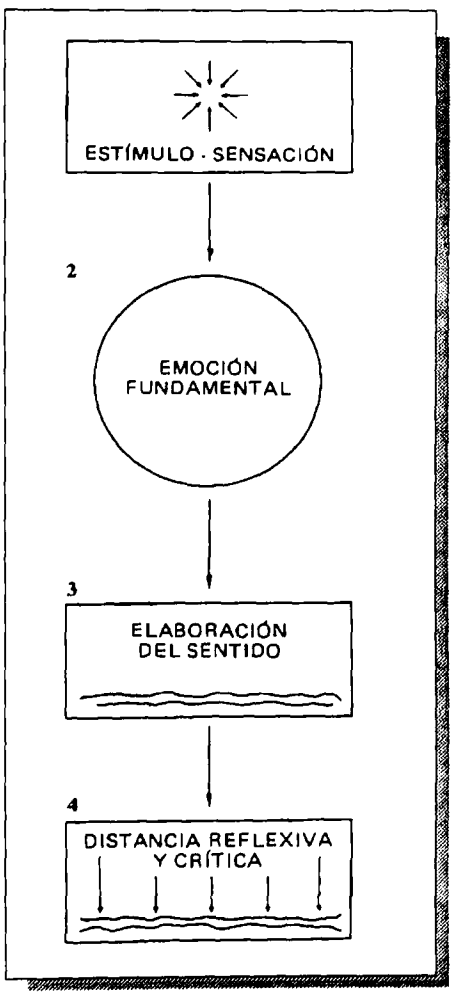
Universidad de Huelva 2009

público ha recobrado mayor trascendencia el proceso de codificación y lectura, dentro de las nuevas tendencias de investigación de las audiencias.

Otros autores, como Marie Winn (1979: 309), han recogido, desde otra vertiente, los efectos semihipnóticos y creadores de dependencia de los hábitos de consumo televisivo, apoyándose en estudios científicos de los mecanismos perceptuales del cerebro. Aguilar (1996: 183), por su parte, indica que «la fuerza analógica y emotiva de la imagen es consecuencia de todo un trabajo oculto que realizan los códigos audiovisuales que, mediante una serie de mecanismos, consiguen introducir a los espectadores en el relato, ofreciéndoles un mundo cuya estructura es redonda y satisfactoria». Por ello, nuestro entendimiento del lenguaje de la televisión depende en parte, como apunta Greenfield (1985: 32), del conocimiento que se tenga sobre el código simbólico del medio. Así sugiere esta autora que «aprender a descifrar los símbolos del filme o de la televisión es algo similar a aprender a leer. Las capacidades que ello exige no son tan especializadas como las que se precisan para leer la palabra escrita, pero no obstante son considerables»:

Fuenzalida y Hermosilla (1991: 59 y ss.) han señalado cómo, en torno al concepto del sentido crítico, se han desarrollado múltiples métodos, experiencias y teorizaciones más o menos diversas. En este sentido, hay que destacar la conceptualización que realiza Zecchetto (1986: 51) que considera a la persona crítica como «aquel individuo cuyos hábitos mentales lo llevan en forma activa a enjuiciar las diversas formas de conocimiento que proporcionan los medios de difusión masiva, analiza los elementos y las estructuras que lo componen y percibe los alcances ideológicos hacia los cuales tienden».

Por ello, como señala Pérez Tornero (1994: 94), «leer televisión no es una actividad ni automática, ni espontánea. Es fruto de un aprendizaje –más o menos consciente– y una actividad mental compleja que estimula el raciocinio, la lógica y la imaginación». Ahora bien, es trascendental tener presente, que junto a la vía racional, todo proceso de análisis y lectura televisiva ha de tener en cuenta la vía emotiva por la que se transmiten generalmente los discursos televisivos (Ferrés, 1994a: 116-117). Babin y Kouloumdjian (1983: 70-77) inciden en la centralidad de lo afectivo e imaginativo en la comunicación televisiva e insisten en la importancia de tenerlo presente en todo proceso racionalizador.



Babin y Kouloumdjian (1983: 73)

Bazalgette (1991: 33) apunta que, si bien es difícil saber a qué edad exacta los niños se convierten en alfabetizados respecto a los medios y la televisión, «diversos estudios indican que la mayoría es capaz de entender las

Universidad de Huelva 2009

convenciones de los medios hacia los ocho años, más o menos, sin enseñanza formal alguna. No sabemos si los niños lograrían un conocimiento y comprensión mayores de las convenciones de los medios a edades más tempranas si recibieran educación sobre ellos desde el primer momento de su ingreso en el sistema educativo». Por nuestra parte, no coincidimos con esta autora en su primera apreciación y, con San Martín (1986: 40), acordamos que «la exposición al propio medio no basta para que se desarrollen capacidades particulares; es decir, hay que generar en el alumno capacidades cognitivas para leer y entender los mensajes». Por ello, la escuela tiene que asumir responsabilidades –junto a las otras instancias que hemos analizado en el capítulo quinto– para preparar a los alumnos a la lectura de las imágenes, para comprender esos mensajes. Y añade este autor que «no se trata de darles modelos de lectura que han de aplicar, sino de desarrollar en los alumnos instrumentos de lectura crítica y las destrezas cognitivas necesarias con los que ellos puedan leer e interpretar los mensajes, así como adoptar criterios personales de selección» (pág. 41; y también Lazotti, 1983). Por su parte, Michel (1990: 11), en su texto *Para leer los medios*, apunta, de manera personal, en su prefacio, que «enfrentarme a ellos para mirarlos, desde una distancia crítica, hizo surgir un segundo problema: tratar de comprender su lenguaje, para descifrarlo, para interpretarlo: desde el significado que tienen para mí, porque soy yo quien da sentido a lo que leo, a lo que escucho, a lo que veo».

Si coincidimos, por tanto, con Krasny (1991: 26-27), en que, dado que los medios activan procesos mentales particularizados, es necesario plantearse el desarrollo de las habilidades que potencien lo que este autor denomina la «literidad visual», esto es, «la habilidad de leer en las imágenes, la vivacidad de su propia imaginería, su capacidad de memorizar imágenes y generar imágenes por sí mismos, su sentido de la belleza». Y como ya hemos indicado, para ello es fundamental la intervención de la institución escolar. Chalvon, Corset y Souchon (1982: 103) apuntan que es «en la escuela donde se debería sobre todo aprender a ver la televisión. Y en primer lugar, a analizar sus códigos, ya que se trata de reconsiderar todo lo que las emisiones de televisión dan como natural y evidente, lo 'inverosímil' en que construyen sus sistemas de signos y que ellos contribuyen de esta forma a difundir y a imponer. La finalidad es llegar a una lectura consciente de las imágenes, donde lo implícito esté explícito».

Como certeramente apunta Pérez Tornero (1994: 94-95), aceptando el concepto de lectura de la televisión, «reconocemos que las imágenes desencadenan procesos complejos y sutiles como los que pueden producirse en la lectura de un libro. Por tanto, si por el mismo hecho de leer –independientemente del contenido– se reconocen beneficios intrínsecos para el lector, en el mismo sentido debemos reconocer también beneficios en el usuario de la televisión. Ambos realizan una actividad mental considerable». Y añade por ello que, «desde cualquier punto de vista, y en lo que se refiere a las operaciones semióticas que implican su lectura, la televisión se asemeja al libro (...). Las variaciones tienen que ver más con los usos y los contenidos que con las formas». En este sentido, gran parte de la narratología y del análisis textual puede ser aplicado en el análisis del discurso y del lenguaje audiovisual. «En ella reconocemos

Universidad de Huelva 2009

estructuras profundas y superficiales, actantes y transformaciones, espacios y tiempos, universos discursivos, tópicos y estrategias enunciativas... Y la televisión se nos aparecerá entonces como un texto y el espectador como un lector activo de ese texto». Ahora bien, hay que tener presente una paradoja que señala sagazmente Ferrés (1994b: 105) y que consideramos de vital importancia: «mientras sólo suelen aficionarse a la lectura aquéllos que saben leer, la mayor adicción a la televisión suele producirse en aquéllos que no dominan su lenguaje». Y estrechamente vinculado con este hecho, se constata que cuanto menor es el conocimiento de los códigos, mayor es el riesgo de una influencia negativa.

Por otro lado, un análisis o lectura crítica de la televisión –como la denomina Greenfield (1985: 33; y en coherencia con los planteamientos que hemos defendido en los capítulos anteriores– no puede centrarse exclusivamente en el texto (Laborda, 1996: 7). Urge, por ello, modificar el concepto limitado de la percepción como textual (Alcocer y Molina, 1995: 60) y sumergirlo dentro lo que hemos llamado procesos de apropiación (Orozco, 1996a). En consecuencia, como señalan Alcocer y Molina (1995: 62), «habría que partir del reconocimiento de la capacidad de lectura de todos los televidentes y de un diálogo cuestionador que fuera ampliando y enriqueciendo esa capacidad de lectura».

Antes de finalizar este epígrafe, quisiéramos señalar que la lectura crítica de la televisión, en el contexto de los medios de comunicación, ha sido un tema recurrente en los últimos años. Dada la imposibilidad de profundizar en este trabajo en esta dimensión específica, referenciamos brevemente algunos textos que en nuestro contexto consideramos básicos para profundizar en la lectura analítica de las imágenes. Así, desde un punto de vista visual, el trabajo de Carmen Díaz (1993), *El alfabeto gráfico*, aplicado desde los primeros niveles y recientemente el trabajo doctoral de Ortega (Ortega y Haro, 1996), *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*. En el campo audiovisual, hay que citar necesariamente en el contexto hispánico los trabajos de Vilches (1992) y de Aparici (1987; 1988), especialmente con su metodología de *Lectura de imágenes*. También consideramos significativo el trabajo que presentan Casetti y Di Chio (1994) en *Cómo analizar un film*, referido al lenguaje fílmico-televisivo y el de Atwood (1984) sobre *Cómo desarrollar la lectura crítica.*

En el ámbito específico de la lectura crítica de los mensajes televisivos, queremos reseñar brevemente algunas propuestas –a nuestro parecer– interesantes de cómo enfrentarse a estas necesarias actividades desde el aula.

Babin y Kouloumdjian (1983: 74-75) –como ya hemos anotado– señalan que el estímulo o emoción inicial, en un proceso de análisis de los mensajes, debe ir acompañado de una «elaboración de sentido» y especialmente de un «distanciamiento» proporcionado, según estos autores:

- Por la vía de la reflexión sobre lo que ha sentido y vivido.
- Por la conceptualización, esto es, el paso a las ideas universales.
- Por la apropiación, o la reconstrucción en su propio lenguaje.

Universidad de Huelva 2009

• Y finalmente, por el juicio crítico sobre los contenidos, la forma, el lenguaje, la técnica, los procedimientos utilizados, la infraestructura comercial y económica puesta en juego...

Como apunta Atwood (1984: 7), «leer es algo más que descifrar el significado... es una experiencia social compleja», que no se limita exclusivamente a decodificar el mensaje en sintonía o contraposición con los términos en los que fue construido (Hall, 1977; también Edwards, 1986: 83). Desde la perspectiva concientizadora y situacional que caracteriza a la Pedagogía de la Comunicación –de notable influencia en Hispanoamérica–, Francisco Gutiérrez (1993: 23) afirma que «el hombre y la mujer se enfrentan al objeto, pero sobre todo a sí mismos, porque la lectura connotativa –como el paso esencial de la metodología–, lejos de simple catarsis, les obliga a integrarse vivencialmente en la realidad analizada. Lo mismo sucede con la lectura denotativa y la estructural en las que no importan sólo las relaciones estructurales de los elementos de la realidad, sino también las relaciones significativas de esos elementos con el sujeto». En consecuencia, desde este modelo del «Lenguaje Total», el análisis crítico de los medios tiene tres lecturas (Gutiérrez, 1993. 34 y ss.):

• *La lectura connotativa de la realidad,* que supone el punto de partida de todo el proceso. «El contacto intuitivo, afectivo y hasta emocional con la realidad provoca preguntas desde el sujeto: ¿cómo me impacta, impresiona y conmueve?».

• *La lectura denotativa,* que implica la toma de conciencia de una realidad que necesita ser objetivada y de la que deben desprenderse los elementos susceptibles de conocimiento. «La problematización de la lectura connotativa tiene que llevar a un enfrentamiento con la realidad, de modo tal que se desencadene una reflexión crítica. De alguna manera, la lectura denotativa es una descodificación de la realidad». Para ello, en la lectura denotativa se plantean cuestiones como «¿qué es esto?», donde se «des-compone, des-arma, des-enmascara» la realidad; ¿qué relaciones existen entre los diferentes elementos que constituyen la realidad?, ¿qué conexiones se dan entre éstos y el yo?

• Finalmente, la lectura estructural, por la que se pretende encontrar «el significado de los hechos, las causas, las razones y las consecuencias. Gracias a ella ha de ser capaz de interpretar la descodificación de la realidad llevada a cabo por la lectura denotativa». Desde la óptica de la Pedagogía de la Comunicación, sólo en esta fase «el educando se vuelve sujeto de su propio proceso. En la medida que el hombre integrado en su contexto reflexiona sobre ese contexto y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto».

Mena, Marcos y Mena (1996: 154 y ss.), en nuestro contexto, han seguido una metodología de análisis muy próxima a la del «Lenguaje Total», señalando que el proceso que se sigue en la descodificación es siempre el mismo, por lo que las pautas a seguir deben responder a estas fases.

Proceso descodificador:	**Fases de análisis:**
• Recepción del mensaje.	• Lectura connotativa.
• Elección del código.	• Lectura denotativa.
• Confrontación mensaje/código.	• Lectura estructural del núcleo.

Universidad de Huelva 2009

En una línea muy próxima, San Martín (1986: 41-42; y también Lazotti, 1983: 154) propone, como estrategias de lectura, que en un primer momento se comprenda el significado icónico del mensaje, analizando su técnica y la manera en que se usó, las estructuras compositivas y su valor semántico; «se pasará luego al análisis del mensaje afectivo-emotivo transmitido por la obra y a la comprensión de su significado cultural relativo al contexto en el que se realizó, incluyendo su función comunicativa y su valor estético».

Campuzano (1992: 81 y ss.), desde una óptica más curricular, señala que en el análisis de los documentos audiovisuales hay que tener presente la dimensión lingüística-estética, pero también su vertiente didáctica. En el primero hemos de plantearnos cuestiones como: «¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿con qué efectos?»; mientras que en el análisis didáctico, hemos de cuestionarnos «¿para qué nos puede servir? y ¿cómo podremos utilizarlo?». En todo caso, «un modelo de análisis que busque desentrañar los significados de un documento audiovisual en un contexto comunicativo, forzosamente ha de tener en cuenta tres dimensiones: la psicológica, la sociolingüística y la técnica».

Finalmente, en este breve recorrido por la dimensión de la formación crítica de los telespectadores, a través de metodologías de lecturas de los mensajes, hay que citar necesariamente la obra y el trabajo desarrollado por Mario Kaplún (1982; 1986: 161 y ss.; 1992; 1994a; 1994b), de incidencia directa en toda Hispanoamérica, pero con repercusión mundial a través de su experimentado método para la formación de los telespectadores: la lectura crítica de la comunicación (LCC). Superados los modelos de denuncia sistemática de los medios y las actividades expositivas, a manera de conferencia o cine-fórum que alertaban al público –de forma exclusivamente informativa– sobre los contenidos de los mensajes, así como las tendencias del estudio específicamente técnico y formal de los contenidos, Kaplún propone un método de lectura crítica de la televisión, a modo de taller, activo y participativo, sistemático y metódico, que lejos de «quedarse en un conocimiento técnico, estético y formal, penetra en la decodificación ideológica de los mensajes y en sus significados culturales» (Kaplún, 1986: 164). En suma, una propuesta –como él mismo indica– audiovisual para la desmitificación de los medios con la «re-visión» de los propios documentos; activo y participativo, ya que «la formación de la criticidad es un proceso personal», pero que se descubre en el grupo; sencillo, accesible, vivencial, basado en las propias experiencias personales. Esta metodología ha sido seguida en múltiples países, especialmente en zonas poblacionales deprimidas, con notables logros como puede verse en el *Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación* (CENECA, 1992).

También la profesora colombiana Mª Josefa Domínguez (1990: 62 y ss.; 1992a: 123-128) ha ejercido una notable influencia –especialmente en el ámbito americano– en el proceso de análisis de los mensajes con una metodología propia, de carácter antropológico, denominada «lectura dinámica de los signos», que se basa tanto en el análisis de la «objetividad» de los mensajes, como en su «subjetividad» para llegar al análisis crítico del mismo y especialmente a la «respuesta transformadora». Así, afirma que «el niño que ha contraído, desde muy pequeño, con la ayuda de los educado-

Universidad de Huelva 2009

res, el hábito de denotar la realidad, connotarla y reflexionar sobre ella, desemboca necesariamente en un compromiso de acción», a fin de conseguir tanto la «percepción activa» «como la conciencia crítica» (Domínguez, 1997: 59, 202-203).

Por último, antes de finalizar este epígrafe del desarrollo de la lectura crítica como fórmula de formación de los telespectadores, hay que señalar dos aspectos que consideramos de sumo interés. Por un lado, coincidimos con Alcocer y Molina (1995: 66-67) en que «si se quiere iniciar una educación a través de la crítica y el análisis de los contenidos televisivos, es necesario considerar también que la televisión es un medio con el que el público se relaciona placenteramente. La televisión se mira generalmente en el hogar, para relajarse, para estar a gusto. Está ligada a un principio del placer: veo televisión porque me entretiene, me gusta, me descansa. Y el placer parece estar muchas veces peleado con la crítica. El que critica es un aguafiestas. La crítica suele ser una actividad seria, ritual, incluso pontificadora». Y finalizan con un interrogante que ha de ser todo un referente en un programa de formación de telespectadores activos: «¿cómo generalizar la práctica de la crítica y el análisis, y de la recreación y creación, en una sociedad en la que esto no está promovido?, ¿cómo abrir las puertas y ventanas y aprender a ver a través de éstas y a pasar por aquéllas?, ¿cómo salir de la caverna?». Estimamos que la mejor estrategia posible es la formación de telespectadores críticos y creativos, esto es, activos con su medio, pero sin olvidar, como apunta Quiroz (1993: 73), que para «desarrollar la capacidad crítica y analítica frente a la televisión, no hay que por ello dejar de disfrutarla», esto es, potenciar su dimensión lúdica (Fuenzalida y Hermosilla, 1991: 129 y ss.).

Por otro lado, y como señala certeramente la peruana Mª Teresa Quiroz (1992: 308-309), no se trata de reducir la actitud crítica al acto intelectual de develar los contenidos ocultos de los mensajes, ya que éstos supondrían que la relación con el medio es puramente racional y que estudiando el lenguaje televisivo y analizando sus contenidos, sería posible cambiar y transformar la naturaleza de la relación que se tiene:

> *«Se trata de incentivar una mirada sin prejuicios, a través de la cual los jóvenes se sitúen como consumidores de la televisión sin culpa de serlo, y conocer los gustos y preferencias espontáneos que se poseen, los vacíos que cubren, las necesidades que satisfacen, buscando entender a qué patrones culturales, sociales, de sexo o edad corresponden. En segundo lugar, confrontar estas preferencias espontáneas con el sentido que los mensajes pretenden comunicar. Conocer y diferenciar los productos, apreciar las diferencias entre los géneros y los recursos de los que cada uno se vale.*
>
> *Descubrir y hacer evidente el lugar que ocupan los medios en la vida cotidiana y el valor simbólico que representan para cada uno, su familia y el grupo social al que pertenecen. Confrontar la televisión con el cine y la radio y con otras formas de entretenimiento, información y cultura con el fin de sacar a la luz los mecanismos a través de los cuales se da el reconocimiento con actores, situaciones, historias o personajes de la televisión y el cine. Descubrir los ejes narrativos en las series y producciones, abriendo espacios experimentales para que los jóvenes puedan construir sus propias historias, confrontándolas con las otras que vienen de los medios masivos».*
>
> *(Quiroz, 1992: 308)*

Universidad de Huelva 2009

7.4. Educar a ver la televisión: el telespectador activo

> *«Sin embargo, la televisión existe y existirá. Su influencia es y seguirá siendo importante. Por eso, si se aprovecha bien, mejor para todos. Ya nadie pretende disuadir a los padres para que, en un acto de valentía, regalen el aparato de televisión a otras 'víctimas' para así poder regresar a los tiempos en que las familias pasaban su tiempo libre haciendo deporte, leyendo o saliendo de excursión. Esos años han pasado a la historia y, por otra parte, el televisor no impide que el televidente haga todas estas cosas durante el fin de semana. La misión más importante, y también más interesante, es la de convertir a sus hijos teleidiotas en telesabios; y la del colegio ayudarles en esta tarea. A partir de ahora se pretende que los jóvenes televidentes aprendan a realizar un análisis crítico de lo que ven y participen activamente de lo que les ofrece la televisión no sólo en casa sino en el colegio».*
>
> *(Vallejo-Nágera, 1996: 98)*

La asunción de la implicación de la televisión en la vida de los ciudadanos de este final de milenio y la conciencia de que su presencia no va a disminuir con la aparición de nuevas tecnologías, sino todo lo contrario, ha permitido ir creando un ambiente favorable, tanto en el ámbito social como investigador, de la necesidad de formar telespectadores más críticos y creativos –más activos– con el medio.

Desde distintos sectores sociales se ha defendido en los últimos años la necesidad de educar a las nuevas generaciones a ver la televisión como una tarea inaplazable. Así, desde las propias instancias políticas –el Ministerio de Cultura–, se ha afirmado que «es fundamental formar telespectadores que no sean crédulos ante los mensajes que emite la televisión, que no la divinicen ni tampoco la satanicen. En una palabra, que sepan usarla, desentrañar sus lenguajes y convivir con ella desde la crítica y la libertad» (Alborch, 1995: 20).

En el campo de la investigación, también la orientación de los «Media Studies» hacia las influencias cognitivas –como apunta Mauro Wolf (1994: 150-151)– ha acentuado el problema de la actividad de los consumidores. Aunque éste ha sido un tópico recurrente que ha recorrido toda la historia de los efectos, desde el modelo de «usos y gratificaciones», pero «sólo últimamente se está explicando toda la problemática. Subrayar la actividad de los receptores ha otorgado relieve a aspectos cada vez más diferentes, como la selectividad, la intencionalidad, la utilidad, la defensa de la manipulación: la solución actual parecería ser la de conectar la idea de la audiencia activa».

Callejo (1995: XVII-XVIII), en su interesante texto *La audiencia activa*, desde una perspectiva sociológica destaca esta «redefinición del objeto televisión, ya no como un objeto físico, sino como un objeto social construido por los propios sujetos, a partir de sus percepciones. En la televisión, como «máquina social» lo que interesa no es tanto el emisor, el propietario del medio o incluso el mensaje, sino «cómo usan la televisión los diversos sectores sociales, desde la comprensión del sentido de uso».

Universidad de Huelva 2009

Esta preocupación social e investigadora por la audiencia ha impulsado con ímpetu la necesidad de formar telespectadores, educándolos a ver la televisión desde el aula y el hogar. Apunta Peyrú (1993) que «a lo largo de los años, a los niños se les ha enseñado cómo leer un libro, una revista, un diario... ¿Por qué a nadie hoy se le ocurre que hay que enseñar a mirar la televisión?» (Pág. 204). Y en este sentido, a la cuestión de si se puede enseñar a los niños a ser buenos telespectadores, responde que la intervención de la escuela y la familia es básica para «educar televidentes». Ferrés (1994b: 105-106) apunta que 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; ante todo porque, a menos educación, más ocio incontrolado y, por lo tanto, más tiempo de exposición al medio; pero también porque la educación proporciona pautas para un consumo racional y crítico. En definitiva, sólo la formación puede garantizar el espíritu crítico necesario para una utilización enriquecedora del medio».

Lolo Rico (1994: 219), en su interesante texto *El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver la televisión*, aporta una sagaz reflexión de las complejas relaciones de los jóvenes con la televisión y sugiere especialmente una serie de consejos a los padres: «Enseñe a los jóvenes telespectadores a ver la televisión con el ejemplo (...). Es mejor convencer con actitudes, con criterios, con posiciones reflexivas y críticas. Intente que los jóvenes que de usted dependan sean buenos telespectadores, porque con la pasividad ante la pequeña pantalla, aparentemente inocente, se corre el riesgo de convertirse en un producto ajeno». Yarce (1993: 201 y ss.) sugiere «educar a ver la televisión, desarrollando el espíritu crítico y adoptando posturas activas e inteligentes frente al medio». Alonso, Matilla y Vázquez (1981: 195) afirman que «la clave está en convertir a cada niño, de receptor pasivo y enajenado de mensajes, en emisor entusiasta y creativo», introduciendo el lenguaje de la imagen, estimulando la manipulación directa de las imágenes e impulsando a los niños hacia estímulos diferentes. Por ello, «mirar la televisión con los hijos –como afirman March y García (1994: 32)– debería significar acompañarles a comprender lo que ven, participando con ellos y estimulándoles para una alfabetización audiovisual, con la crítica activa ante las imágenes televisivas». Es necesaria, por tanto, la tarea de enseñar a ver la tele, de aprender a «cómo vivir el consumo televisivo».

Ya desde una óptica escolar, la clásica obra de Chalvon, Corset y Souchon (1982: 153), *El niño ante la televisión*, proponía que «la mejor solución es la formación del telespectador propuesta desde la escuela. No tanto para intentar utilizar la televisión como un medio de expresión, sino para educar la mirada del telespectador». Y añaden que «una mejor comprensión de la actitud del joven telespectador debe desembocar en una práctica que podría consistir en formar un telespectador activo (...). Este hecho es nuevo y señala un cambio de actitud frente a la televisión (...). Mejor que defenderse de sus males, la cuestión reside en darle mejor uso» (págs. 180-181). Para ello proponen estos autores «estudiar la televisión», no con el propósito de volver a los alumnos en «especialistas en ciencias de la comunicación o semiología», sino de

Universidad de Huelva 2009

permitirles «como telespectadores dominar mejor su práctica para sacarle un más adecuado provecho». También Victoria Camps (1996: 11-12), en su prólogo al *Manual del telespectador inteligente*, insiste en que la televisión es «un instrumento que hay que aprender a usar. Hay que saber ver televisión para aprovecharla o desecharla en la medida que lo merezca. El objetivo no es ver televisión, sino ver lo interesante y verlo adecuadamente. Es una habilidad que no se adquiere sólo con el hábito (...). Los simples mirones no son espectadores inteligentes y críticos». Por ello, hemos de enfrentarnos a una nueva actividad: «una nueva tarea más que se le echa encima al educador: enseñar a ver la televisión, aprender a leer las imágenes».

Refiere Cebrián Herreros (1995: 512-513) que hace unos años Televisión Española difundió una campaña comprometida y atípica con el eslogan «Aprenda a usar la televisión». «En principio parecía una incitación a tirar piedras contra sus propios intereses. El objetivo era incitar a la audiencia a que no viera toda la programación, a que seleccionaran los programas». Frente a la posición convencional de autopromocionar continuamente todos los espacios de la programación, esta campaña dio un paso importante para demostrar que, desde la propia televisión, también se puede inculcar en los telespectadores la necesidad de educarse para utilizar óptimamente el medio. Sin embargo, como señala este autor, «el afán imperativo del eslogan, en línea con la mayoría de los espots publicitarios, oculta o soslaya otra realidad. «Se fomenta el uso de la televisión mediante el aprendizaje, pero se sigue considerando al telespectador como un mero receptor: ¡Aprenda a usar los contenidos tal como se lo proponen!». Es necesario superar, por tanto –como ya hemos indicado en los anteriores epígrafes y capítulos–, el papel de simples receptores pasivos, ya que se pretende ser usuario no sólo de un producto terminado, sino también en proceso de elaboración. Por ello, como apunta Cebrián Herreros (1995: 512), «enseñar a ver y analizar 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».

En este sentido, como premisa básica para educar al telespectador activo, aparece, como apunta García Matilla (1994: 100), la necesidad de crear «los filtros necesarios que permitan educar el juicio crítico de los niños y jóvenes acerca de las producciones audiovisuales».

Pero una vez sentada, desde el plano teórico de intenciones, la necesidad de educar a los telespectadores desde una óptica crítica y creativa para que interaccionen activamente con el medio, es necesario desarrollar propuestas concretas que superen el nivel de los deseos y elaboren pautas de acción. Apunta Aguilar (1996: 15) que «necesitamos instrumentos que nos ayuden a reflexionar de manera crítica sobre nuestra práctica de espectadores». En este sentido, quisiéramos brevemente destacar algunos trabajos que consideramos de notable interés en esta línea.

Greenfield (1985: 90-91) recoge algunas experiencias de lo que «se puede hacer en las escuelas», a través de cursos sobre la crítica de la televisión, desarrollados en diferentes universidades americanas, «con la finalidad de animar a los niños a esta-

Universidad de Huelva 2009

blecer sus propios juicios respecto a la realidad de lo que ven en la pequeña pantalla». Para esta autora, «dichos cursillos han demostrado que se puede enseñar a niños, de edad incluso tan corta como la de los cinco años y en un período relativamente breve, a establecer juicios críticos sobre la realidad de lo que contemplan en televisión». En esta línea, también las experiencias de Dorr y sus colaboradores (1980: 71-83) demostraron que el trabajo para desarrollar posturas más críticas ante la televisión tiene repercusiones en las pautas de visionado de los niños y, sin duda, influyen en hacerlos unos telespectadores más activos. Singer y Singer (1983a: 211-213) recogen además otras interesantes experiencias –en el ámbito anglosajón– para el desarrollo curricular de la televisión en las aulas.

Bazalgette (1991: 14, 39) propone que en esta educación del telespectador, dentro de la línea de explotación didáctica que hemos denominado «educación sobre los medios de comunicación», cuya finalidad es «aumentar la comprensión crítica», se trabajen cuestiones relacionadas con el cómo funcionan los medios, cómo producen significados, cómo están organizados y cómo el público les da sentido; esto es, las áreas que ya hemos mencionado en el capítulo primero de este trabajo: las agencias de los medios, sus categorías, sus técnicas, sus lenguajes, sus públicos y sus representaciones.

También en el texto ya referenciado de Chalvon, Corset y Souchon (1982: 184 y ss.) se afirma que con la educación del telespectador en el aula «no se trata de adquirir el conocimiento necesario de las diferentes teorías sobre los procesos de comunicación y los modos específicos de su expresión audiovisual, sino de permitir al telespectador dominar mejor su práctica. Para ello propone reflexionar sobre las condiciones de la recepción televisiva con un conjunto amplio de actividades e interrogantes que «deberían llevar al joven a descubrirse a sí mismo» (pág. 192).

En el ámbito hispanoamericano, las propuestas para educar a ver la televisión han sido variadas y sistemáticas, siendo uno de los rincones pioneros –como veremos en siguientes epígrafes– en la educación de los telespectadores en el aula. En este sentido, los trabajos de Fuenzalida (1984a; 1984b; 1986a; 1986b; con Edwards, 1985), y con su colaboradora Hermosilla (1989a; 1991), en el que establecen propuestas concretas de «enseñanza sistemática de la televisión» (1984b: 73 y ss.), conjugándose la dimensión «informacional» con la «valorativa» para aprender a usar la televisión, ya que, con este proceso de recepción activa, que supone «el conocimiento personal y la confrontación con lo que ofrece la televisión, el televidente aprendería a usar más consciente, selectiva y beneficiosamente la programación exhibida». En la propuesta de CENECA, «el televidente activo es quien se apropia del medio, el que a partir de su propia cultura se apropia de los significados y puede entonces ser crítico y selectivo ante los programas», como se recoge en el imprescindible texto de síntesis, *El televidente activo. Manual para la recepción activa de la televisión* (Fuenzalida y Hermosilla, 1991: 10, 133) y por ello se pretende «elaborar un material educativo en forma de currículum para enseñar a ver críticamente la televisión»; ahora bien, éste «no apuntaría a entregar información teórica, histórica o técnica sobre la televisión, sino más

Universidad de Huelva 2009

bien a generar una actitud de comprender la emisión televisiva como un fenómeno complejo en que la construcción del sentido se realiza con la participación del emisor, de los códigos utilizados, de los géneros televisivos y también del propio televidente. Comprender la construcción del significado televisivo se supone un requisito básico para desarrollar una actitud activa y selectiva ante los mensajes. El currículum consta de preferencia de actividades y juegos grupales y la información sólo se entregaría en tanto necesaria para las actividades».

Junto a los trabajos de Fuenzalida, destacan también los del chileno Miguel Reyes (1986: 108-109) que realiza una propuesta de educación del telespectador centrada en tres grandes áreas:

- *Desmitificación:* conocer y apreciar el medio televisivo para aproximarlo como realidad al escolar telespectador.
- *Alfabetización:* conocimiento y dominio del lenguaje de la televisión.
- *Autoanálisis:* toma de conciencia de las necesidades, motivaciones y reacciones que produce la televisión en el telespectador.

En nuestro contexto, el Grupo Spectus (1996a; 1996b) propone unos interesantes materiales –que más abajo analizamos– en los que defienden la necesidad «desde nuestra postura pedagógica, de ofrecer algunas alternativas a las tópicas posturas. El primer paso sería convertir la pequeña pantalla, de feroz enemiga de nuestros centros, en cómplice eficaz. A pesar de que muchos de los productos televisivos sean basura, existen algunos que perfectamente podemos integrar en nuestros programas educativos, pero antes debemos conocer el medio televisivo. Analizar el mensaje de la televisión, criticar sus modelos y estereotipos, sentar en el banquillo de la razón a la publicidad... serán algunas etapas que nos permitirán llegar al segundo objetivo: usar la televisión como un medio didáctico importante en el aula» (1996b: 14). Por ello, estos autores conexionan la educación del telespectador con el uso didáctico del medio, siendo la primera la base de la segunda.

También hay que señalar las propuestas, especialmente de análisis crítico, que realiza Ferrés (1994b: 143 y ss.) para el estudio de los diferentes géneros televisivos, ya que, según este autor (1995: 21), «la integración de los materiales televisivos en el aula, aparte de servir para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, servirá para dotar a los alumnos de estrategias y recursos para una descodificación crítica de la televisión fuera del aula», esto es, «la incorporación de las imágenes televisivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje redundará en la formación de telespectadores más reflexivos y críticos».

La educación para ver la televisión, en suma, requiere la explicitación de sus ámbitos de intervención para su integración en el currículum escolar. De entre todas las propuestas que hemos revisado en la literatura sobre esta temática, sin duda es la que nos ofrece Pérez Tornero (1994: 137 y ss.) en su texto *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*, la que consideramos que ofrece una visión más global para la formación del telespectador en el aula. Ya hemos referido que para

Universidad de Huelva 2009

este autor (1997: 24-25) la educación para ver la televisión debe afrontar tres grandes tareas:

- ***La comprensión intelectual del medio.***
- ***La lectura crítica de sus mensajes.***
- ***La capacitación para la utilización libre y creativa del medio.***

Una educación del telespectador ha de iniciarse, según Pérez Tornero (1997: 24), con la desmitificación sistemática de la televisión, o sea con el distanciamiento respecto al medio, para de alguna forma desacralizarlo y desenmascararlo, ya que nuestra cultura lo ha divinizado, convirtiéndolo en un «tótem». Esta actividad de distancia y «descentramiento» (1994: 142) supone asumir la falsa transparencia del medio y la renuncia a la cercanía vicaria como sustitutoria de los espacios reales.

La comprensión del medio supone, por ello, conocer las tres dimensiones del fenómeno de la televisión: su lenguaje, su discurso y su tecnología, en orden a las reflexiones que ya elaboramos en el capítulo segundo.

Como señala Pérez Tornero (1994: 139) no se trata de que los alumnos adquieran un saber técnico, sino un saber pragmático –saber de usuario–, que «sitúa el medio televisivo en el campo de acción del sujeto telespectador». Por ello, la dimensión tecnológica de la televisión es una de las facetas básicas que han de conocer para responder a la «mitologización tecnológica del medio». En este sentido, el currículum escolar que se establezca para educar a ver la televisión deberá analizar los contextos científico-técnico y social en que aparece el medio y cómo se ha ido produciendo esta evolución de la tecnología televisiva, ya que situarse en estas mutaciones, permite entender, cómo de las condiciones iniciales –masificación, escasez de oferta, centralización, homogeneización, adoctrinamiento uniforme–, se ha ido pasando lentamente a una televisión que ofrece más posibilidades de individualización, interactividad, cercanía, pluralidad... Por ello incide este mismo autor, (Pérez Tornero, 1997: 25), que, cada vez con más intensidad, «tenemos delante no un medio masivo –como se nos aparece habitualmente–, sino un complejísimo sistema de comunicación que se desarrolla –o puede desarrollarse– como sistema individualizado de comunicación, exploración y almacenamiento de información». En suma, más que un conocimiento sofisticado de la tecnología televisiva, lo que se pretende, al integrar la tecnología en el currículum de la educación del telespectador, es alejarse del «naturalismo» con que a veces se enfoca el desarrollo de los medios y del «determinismo» que atribuye a la tecnología un poder autónomo y superior a otras instancias de la sociedad (pág. 140).

La segunda faceta que se destaca es la lectura crítica del medio –que ya hemos analizado en los epígrafes anteriores–. En todo caso, hay que recordar que este concepto es básico para entender el proceso de asunción-percepción del mensaje televisivo

Universidad de Huelva 2009

por parte del telespectador. Frente a un concepto estrecho del término, entendido como una actitud hipercrítica a todo el fenómeno televisivo, entendemos, con Pérez Tornero (1997: 25), que ésta es «aquélla que busca aprovechar la propuesta de sentido de la televisión como una oportunidad para la recreación, para la reinterpretación, para el juego inteligente de sentido». «La lectura crítica es aquélla que lucha por la univocidad y el monolitismo en la interpretación. La que no acepta la pretendida transparencia de los mensajes y se cuestiona, en cambio, la influencia en él de la mediación, es decir el punto de vista del emisor». Para este autor (Pérez Tornero, 1994: 148), el currículum para la educación del telespectador en el aula debería permitir conseguir estos objetivos:

- *Descubrir la finalidad pragmática del texto televisivo:* qué persigue, qué se propone, qué tipo de intencionalidad se descubre. En la medida que se reconozca las intenciones del emisor, el «mito de la centralidad» se pondrá más al descubierto.
- *Reconocer los niveles temático y narrativo de los programas,* esto es, cómo se construye la estructura general de los mensajes televisivos.
- *Captar el nivel formal,* esto es, los ritmos, estilos y elementos estéticos que contribuyen, junto a la dimensión temática, a constituir el sentido global del texto.
- *Percibir las relaciones contextuales y cotextuales: temas,* situaciones, espacios, tiempos tanto presentes en los mensajes como en las situaciones externas que se conexionan con ellas.
- *Concebir proposiciones alternativas,* de forma que los alumnos se enfrenten no sólo al análisis, sino a la recreación de los mensajes a través del desarrollo de la imaginación.

Kaplún (1994a: 25) afirma que «más operativo y revelador que el concepto de 'lectura y descodificación de los mensajes' –sustentado en el supuesto de una actividad unívoca y homogénea–, se nos aparece el de 'modos de uso de la televisión': ¿qué hace la gente con el televisor, para qué le sirve, qué funciones le asigna en la vida cotidiana?». También recoge Pérez Tornero (1994: 150-153) que «más allá de la lectura crítica, se encuentra la lectura analítica» que ha de interpretarse como la antesala del hábito permanente de lectura crítica. Ésta, que ya no brota espontáneamente, sino que es fruto de un aprendizaje y resultado de una práctica, supone una comprensión global del mensaje, explorando su sentido, sus secuencias y estructuras y ofreciendo una interpretación global del mismo. Para este autor (1994: 153), «proponer este tipo de aproximación ante la televisión –no como un ejercicio de denuncia, sino de libertad intelectual– es avanzar hacia un uso inteligente de la televisión y garantizar la emergencia de telespectadores cada vez más activos y concienciados con la necesidad de transformación, en sentido positivo, de la televisión».

Pérez Tornero (1994: 153-159) establece también, dentro de su plan global de propuestas para educar a ver la televisión, una serie de «situaciones críticas» y «operaciones críticas», como actividades prácticas para leer analítica y críticamente la televisión. Así, dentro de las primeras, propone:

Universidad de Huelva 2009

• *Situaciones de diálogo,* que permitan verbalizar el visionado de los programas para reinterpretarlos. «La televisión tiene que ser hablada y si ésta habla es fruto del diálogo, se asegura la pluralidad de perspectivas», porque las palabras y el lenguaje sirven para producir «extrañamiento», para distanciarse del propio lenguaje de la televisión.

• *Estrategias de comparación,* ya que «comparar es hacer un ejercicio de intertextualidad y de confrontación», que permite situar el sentido de los textos televisivos, confrontándolos con otros, hallando semejanzas y diferencias, fórmulas de captación de la atención, estilos comunicativos... esto es, descubriendo sus estrategias de comunicación.

• *Procesos creativos,* de forma que se afronte imaginativamente la televisión. «Salirnos de los caminos trillados de la contemplación para fantasear libremente aprovechando los elementos que nos proporciona la televisión», ya que, si bien la televisión «nos suministra por sí misma un mundo posible, nosotros no lo aceptamos obedientemente, sino que entramos en ese mundo y lo enseñoreamos de sus supuestos para, justamente, aportar nuestra subjetividad y nuestra creatividad» (pág. 155).

• *Propuestas de confrontación de datos,* puesto que hay que buscar fórmulas que permitan a los alumnos contrastar las informaciones del medio que, si bien quieren presentar como totémicas y únicas, nos obligan a desarrollar otras miradas en las que se ponga en evidencia que «la televisión no es el mundo, sino un camino –entre otros– para acceder a su conocimiento.

• *Dinámicas de exploración formal,* que faciliten el conocimiento de las estéticas de los mensajes, de sus estructuras estilísticas, de los recursos estéticos del medio, puesto que «se trata de interponer entre nosotros y el lenguaje de la televisión otros lenguajes, no ya verbales, sino plásticos, musicales... La televisión vivida, entonces, como oportunidad para la recreación formal» (pág. 156).

• *Pautas para la manipulación del medio,* ya que el mensaje televisivo puede convertirse en nuestras manos en «materia prima», «en una oportunidad para el *collage*, la recreación, la resituación de todos sus elementos».

Pero además el medio televisivo se presta, dentro de este currículum que establece Pérez Tornero (1994: 156-159) para enseñar a ver la televisión, a un conjunto de «operaciones críticas», entendidas como «los procesos que conducen a la lectura crítica»:

• *Racionalización de su uso,* ya que éste ha de adaptarse necesariamente a las necesidades, intenciones y proyectos de cada individuo. En este sentido, es trascendental que los alumnos se planteen «los propósitos generales que nos llevan a ver televisión, a analizar la correspondencia de éstos con lo que nos ofrecen las pantallas y evaluar la posibilidad de consecución de nuestros deseos». Para ello será necesario interpelarse personal y grupalmente por los horarios, la periodicidad, la frecuencia, la gobernabilidad del consumo, el contexto en que se produce, las informaciones previas que obtenemos, la confrontación con otras posibilidades de ocio, etc.

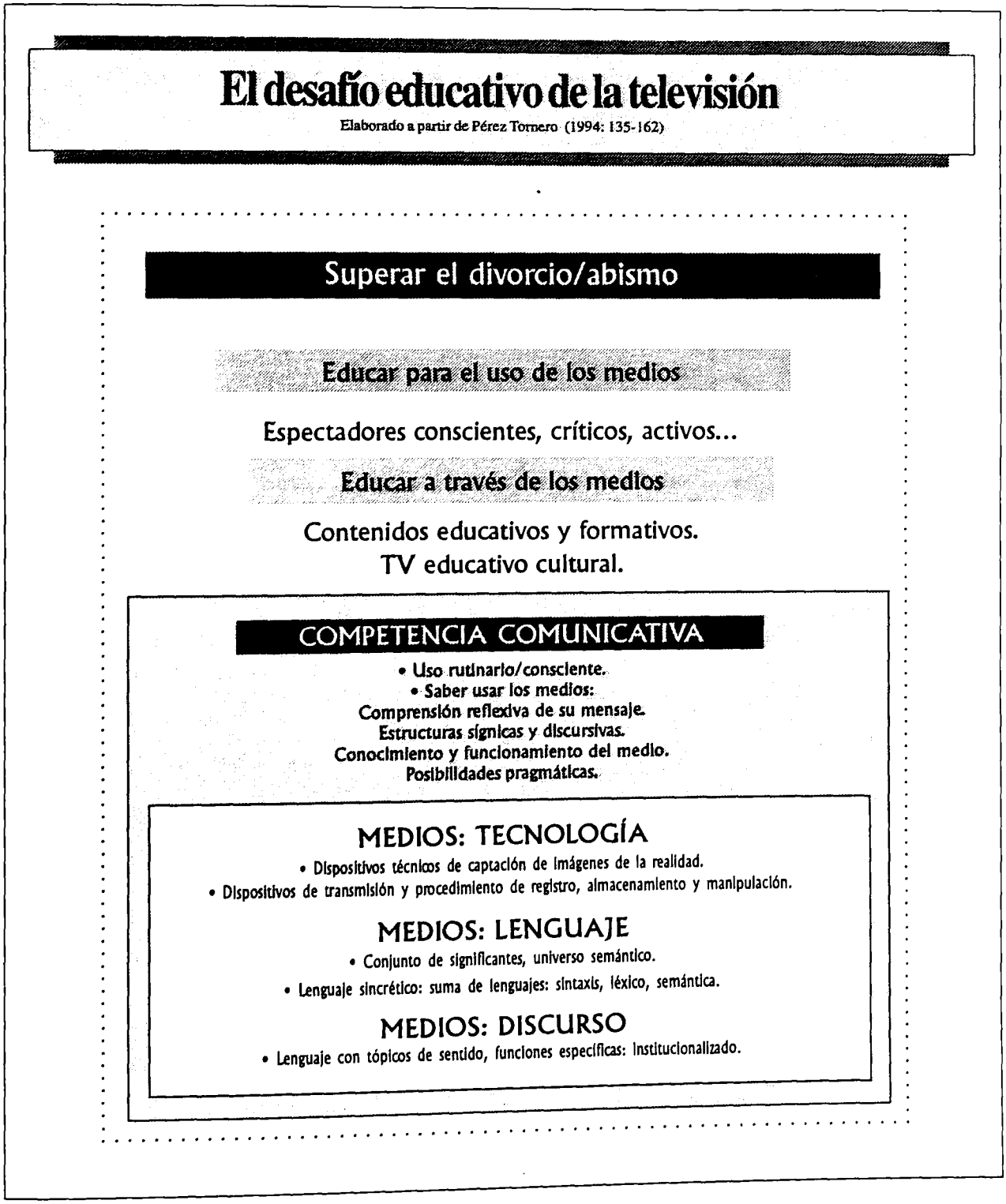
• *La creación de contextos adecuados para el visionado,* dotando a los espacios de suficientes medios que faciliten el análisis. Así son interesantes la existencia de

Universidad de Huelva 2009

mediatecas y la potenciación de los magnetoscopios y videocámaras para actividades de recreación y producción.

• *El consumo colectivo y su verbalización,* ya que el visionado aislado invita más a la hipnosis y a seguir unilateralmente el discurso del medio. Por ello, la discusión, la crítica colectiva, la diversidad de perspectivas que ofrecen la puesta en común son estrategias básicas que hay que fomentar.

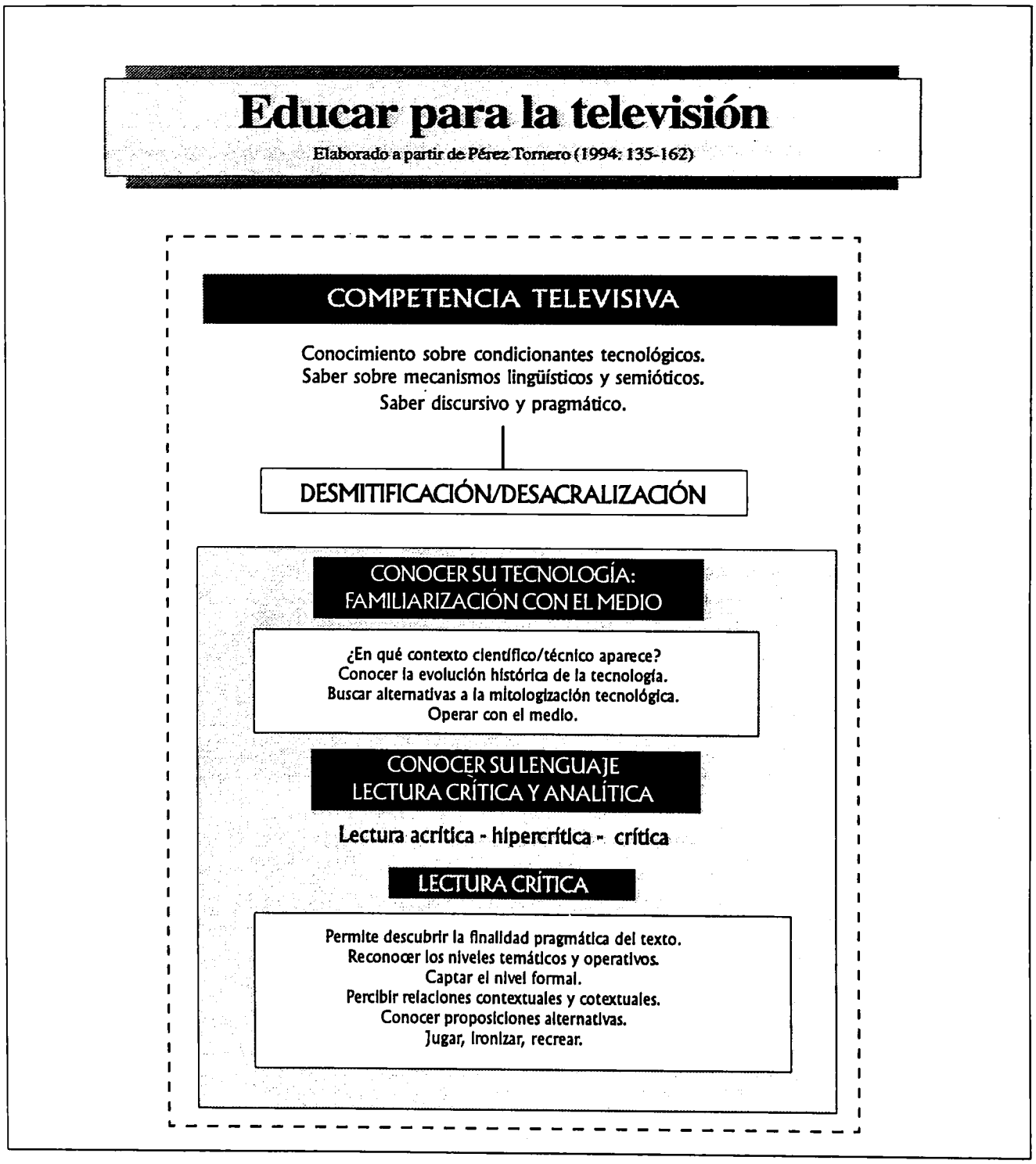
• *La potenciación de la dimensión pública de la televisión,* ya que sólo en este caso el medio puede abandonar, al menos parcialmente, su dimensión de espectáculo y subjetividad y convertirse en un recurso de integración social.



Universidad de Huelva 2009

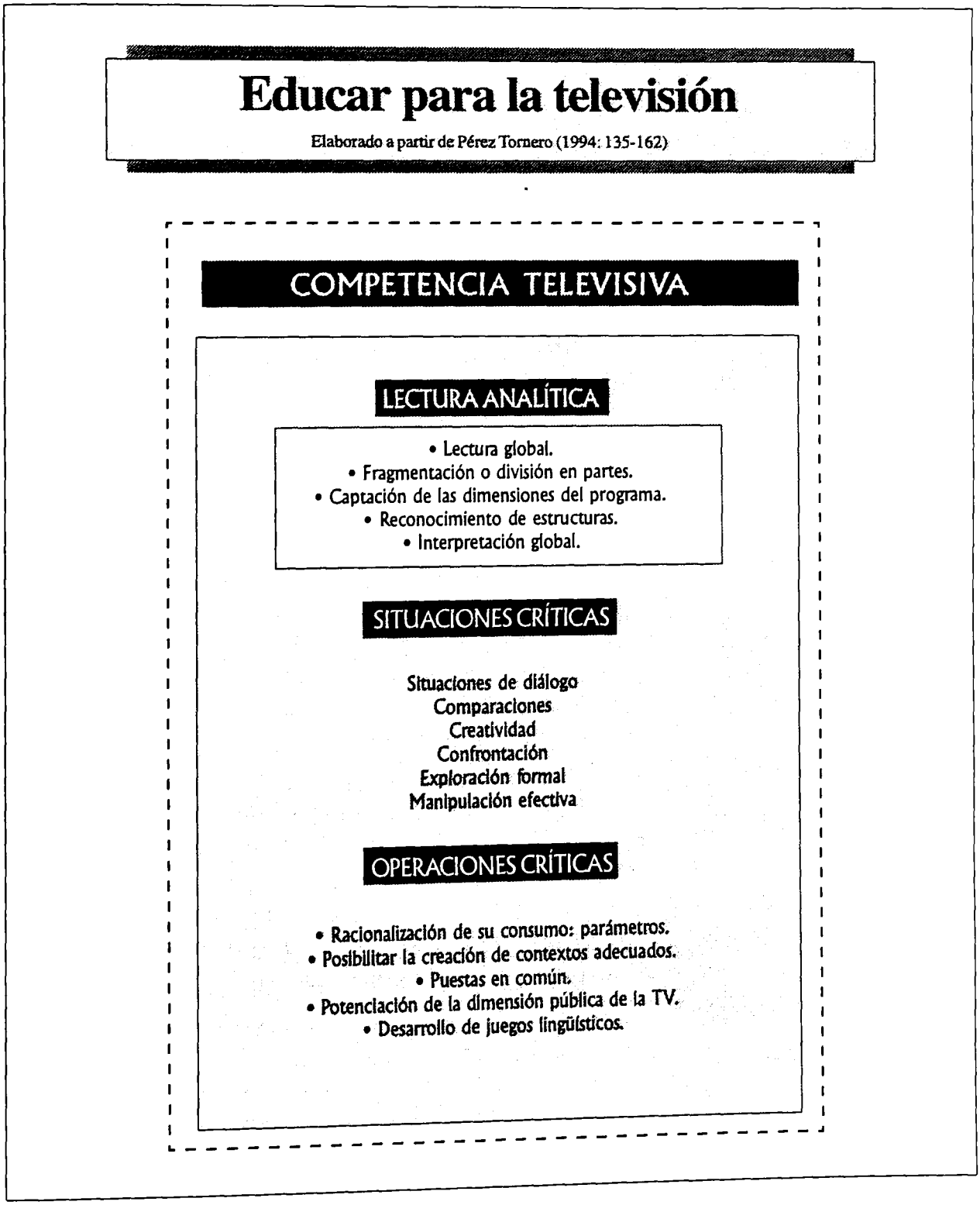
• *El desarrollo de los juegos lingüísticos*. Pérez Tornero (1994: 159) afirma que la televisión puede y debe ser «ironizada, resumida, glosada, contrastada, argumentada y contraargumentada, replicada y contradicha, afirmada y negada, provocada y estimulada... Todo ello engrandece el campo de acción del telespectador y ayuda a tomar distancia y facilitar la actividad creativa».

Si bien todas estas propuestas son sugerencias prácticas para desarrollar estrategias ante el lenguaje televisivo, resta afrontar el papel de la educación del telespectador desde el punto de vista del discurso del medio. Ya hemos afirmado en el capítulo



Universidad de Huelva 2009

segundo las cualidades de este discurso televisivo que Pérez Tornero (1994: 160) sintetiza como «la subjetivización colectivizante, la disolución del espectador, el predominio de la televisión como instancia primordial de sentido». El discurso de la televisión puede crear redes en torno al telespectador, enmascarando el carácter masivo del medio con la apariencia del discurso personal. Pero junto a esta falsa familiaridad, la saturación de su discurso, por su omnipresencia social y temporal, permite penetrar en los rincones más íntimos de las personas. El educador debe encontrar el sistema para que «las percepciones del mundo no se confundan con las percepciones media-



Universidad de Huelva 2009

das por la televisión». Por ello, una educación consciente «tiene que proponer métodos y sistemas para, aludiendo a esa facilidad de acceso, acostumbrar a encontrar interés en la exploración de la realidad».

Finalmente, en lo que se refiere, al uso creativo y libre del medio, la educación sobre la televisión, según Pérez Tornero (1997: 25), debe plantearse como mínimo los siguientes niveles:

- El uso de las posibilidades expresivas de la tecnología televisiva.
- Las posibilidades de acceso y participación en el sistema televisivo consolidado socialmente.
- La capacidad para orientar una política global de televisión.

En el aula es la primera vertiente la que puede tener –contando con las condiciones de la escuela– mayores posibilidades de desarrollo. Ya hemos defendido en el capítulo anterior la capacidad de desarrollar, dentro de los ámbitos didácticos de explotación de la televisión en el aula, la vertiente creativa y productiva. Pérez Tornero (1994: 144) señala al respecto que «no basta con realizar una simple operación mental, una maniobra intelectual. Comprender la tecnología de la televisión y desprenderse de la semantización mítica, requiere ser prácticos», ya que no cabe comprender el mensaje sin saber cómo funciona su tecnología, manipulándola, dominándola en sus niveles más elementales. Por ello, operar con el medio es un paso básico para su desmitificación. «Escribir televisión y comunicarla es la mejor manera de asegurar su comprensión crítica, es conocer el proceso de generación... A un emisor activo de televisión, cualquier mensaje televisivo no le resulta ajeno, ni mítico» (pág. 145).

La posibilidad de participación en los medios y la capacidad de orientar una política televisiva global escapan de alguna forma a los objetivos didácticos de la institución escolar y el currículum en el que especialmente se centra este trabajo y se sitúa más en las coordenadas de convergencia que hemos propuesto en el capítulo anterior, en el que junto a la escuela, hemos situado a la familia, los medios, las asociaciones de televidentes y las administraciones públicas. Sin duda, –y estamos convencidos de ello– sólo en la medida que la escuela, en conjunción con la familia, comiencen a educar ciudadanos más críticos y creativos –más activos, en una palabra– con el medio televisivo, será posible pensar en un cambio de rumbo. En consecuencia, hemos de aspirar, como apunta Pérez Tornero (1997: 26) a la política de comunicación que «eleve los valores personales de libertad y participación al plano de la estructura global del sistema de medios y de televisión en particular», pero, sin duda, ésta sólo se conseguirá cuando los ciudadanos y ciudadanas tomen conciencia de su condición de televidentes, adquieran habilidades para interpretarlo y asuman sus derechos ante el mismo.

Universidad de Huelva 2009

7.5. Competencia mediática y competencia televisiva

Una vez que hemos situado la importancia de la institución escolar en la formación de los telespectadores para el desarrollo de actitudes críticas, creativas y activas, nos situamos ahora en el concepto clave que va a encuadrar todo nuestro trabajo posterior: el desarrollo de la «competencia» para aprender a ver la televisión desde las aulas. Vamos por ello a delimitar el concepto, caracterizarlo desde el punto de vista comunicativo y televisivo y a analizar algunos programas desarrollados en diferentes países con el fin de implementar actuaciones didácticas para enseñar a racionalizar el consumo televisivo e interactuar inteligentemente con el medio.

7.5.1. Notas para una aproximación a la conceptualización de la competencia

En una de las primeras conceptualizaciones que en la revisión de la literatura ha hallado Bisquerra (1992: 195 y ss.) del concepto de «competencia», se encuentra la definición de White (1975: 257) que la define como «la capacidad de un organismo para interactuar con su entorno de forma efectiva». Desde entonces se han desarrollado múltiples debates e investigaciones. Así Connolly y Bruner (1974) la identifican como «la acción y habilidad para cambiar el entorno y para adaptarse a él». Sundberg, Snowden y Reynolds (1978: 196) la consideran como el conjunto de «características personales –conocimiento, actitudes y aptitudes– que producen resultados adaptativos en entornos significativos». Bisquerra (1992: 195), a quien seguimos de cerca, indica que la competencia ha de entenderse en una situación ecológica, ya que «los individuos avanzan activamente a través de los medios que proporcionan los recursos para enfrentarse a ciertas situaciones». Carey (1974) se refiere a la competencia cognitiva, diseccionada en tres componentes: capacidades básicas en lingüística, capacidad general para adquirir nuevas habilidades y factores personales como el sentido de la eficacia, el establecimiento de objetivos... Como elementos en común, Bisquerra (1992: 196) destaca que la competencia incluye un componente personal/social relativo a la habilidad para interactuar con otros y un componente específico relativo a la posesión de, o a la capacidad para adquirir nuevas habilidades. Finalmente, cabe señalar con Bandura (1977) que la competencia es una característica aprendida y por tanto, los padres y profesores juegan un papel esencial en su desarrollo, sobre todo para las poblaciones más jóvenes. Greimas (1988: 65) también apunta que la adquisición de la competencia –si no es innata– «no puede ser comprendida más que como una cadena programada de *performances* (actuaciones) reguladas por el enseñante para el enseñado» y caracteriza dos tipos de competencia: la semántica y la modal.

Universidad de Huelva 2009

7.5.2. La competencia mediática o comunicativa

Una vez que hemos acotado, en términos muy generales, el concepto de competencia, procedemos ahora a explicitarlo dentro del ámbito comunicativo. En este sentido –como ya hemos señalado, y recoge Vilches (1988: 200)– un elemento esencial en la lectura de la televisión, desde una perspectiva pedagógica, lo constituye la existencia y el lugar estratégico que ocupa el espectador, ya que es éste el que interpreta, conserva y procesa la información y el discurso del medio. Hemos indicado también que los trabajos de Olson y Bruner (1974) y Salomon (1981) han teorizado sobre el hecho de que los mismos medios de comunicación tienden a desarrollar competencias adecuadas y procesos mentales especializados que facilitan una labor de aprendizaje a través de ellos. En este sentido, Vilches (1988: 201) incide en que existe una «constatación cada vez más extendida en el campo de la semiótica pragmática de que los destinatarios de la comunicación no son entes pasivos sino dinámicos y que desarrollan sus propias autodefensas críticas frente a los medios», planteando por ello la necesidad de verificar las influencias específicas de los medios, pero también los mecanismos de desarrollo de las capacidades específicas. También, en esta línea, Jacquinot (1996: 11) declara que las investigaciones comienzan a interesarse por «las competencias que adquieren los chicos frente a la televisión y gracias a ella. La escuela debe aprovechar esas competencias en lugar de rechazarlas o ignorarlas». Y añade que «para que la televisión participe en el desarrollo cognitivo de los alumnos, es necesario que los espectadores transformen las percepciones visuales, auditivas y sensoriomotrices en imágenes mentales» que, en suma, desarrollarán su «inteligencia televisiva». Buckingham, Hey y Moss (1992: 140-141) introducen la noción de «savoir télévisuel» («saber televisivo»), como el conjunto de aptitudes, de conocimientos, y también de actitudes y disposiciones que el televidente adquiere frente a la pantalla.

Ahora bien, si bien consideramos interesantes y fructíferas estas líneas de investigación, en nuestro trabajo queremos interpretar el término de «competencia» desde otra dimensión –que ya hemos ido esbozando en las páginas anteriores–; esto es, si el mero contacto con el medio favorece el desarrollo de una competencia o competencias que doten a los televidentes de cualidades específicas para ser activos y competentes en su interacción, o bien éstas han de ser desarrolladas de forma específicas para ser adquiridas, de una forma más o menos autónoma y permanente.

En los últimos años, algunos autores han enfatizado –dentro de esta corriente de rechazo de la pasividad del telespectador ante la pantalla–, las capacidades que el propio contacto con el medio crean en el televidente. Así Bellemare y otros (1994: 30-31), en el interesante texto *L'intelligence télévisuelle des 12-17 ans*, afirman que los niños y jóvenes, en contacto con el medio televisivo, «adquieren un saber que les hace ser telespectadores informados y juiciosos. Esta competencia de los adolescentes frente al mundo televisivo se basa y es consecuencia del intenso consumo de emisiones». También de alguna forma el concepto ya referenciado que introducen Buckingham, Hey y Moss (1992: 140) del «saber televisivo» (véanse también las aportaciones de

Universidad de Huelva 2009

Buckingham, 1989) se sitúa en idéntica línea. En este mismo sentido, se decanta el prestigioso comunicólogo francés Louis Porcher (1994: 44), al afirmar que el uso de la televisión no necesita de «ninguna competencia». Amparándose en McLuhan, afirma que tanto el teléfono, como la radio y la televisión no requieren de sus usuarios ninguna habilidad especial; «están disponibles para todos e inmediatamente, al contrario que el libro o la informática que imponen un aprendizaje». También Bertrand y Mercier (1993: 53-54) defienden las competencias que desarrollan los telespectadores, que lo alejan del tópico de «idiota cultural o mediático» con el que a veces se le ha identificado. Por último, en esta corriente de declaraciones, queremos recoger las aportaciones de Len Masterman (1993: 238) que dice que «los *mass media* nos comercializan a nosotros –la audiencia–, no sólo basándose en nuestras dimensiones o características, sino basándose en la *competencia*, adquirida por nuestra propia cuenta, de autocomercializarnos».

Estas afirmaciones –en la línea de las corrientes que consideran al telespectador como un sujeto activo– se centran en que en las complejas interacciones que se producen entre el televidente y el medio, el primero adquiere ciertas habilidades y estrategias de visionado. Benavides (1992: 72) afirma que, «desde edad temprana, los niños y las niñas se apropian lingüísticamente de la televisión, lo que exige observar no sólo los contenidos *locucionarios* en los procesos de comunicación, sino también la fuerza *ilocucionaria* que el niño utiliza en sus procesos de interacción con el medio». Este autor (Benavides, 1981) defiende una «competencia mediática», al igual que la acuñada por Chomsky (1979: 25, 82) en el ámbito lingüístico (véase también el trabajo de Zabalza, 1987: 44), diferenciada de su actuación, en la medida que se asume una dimensión lingüística en la práctica comunicativa de los medios. Así Benavides (1992: 73) señala que desde esta perspectiva, cabe aceptar que los niños desarrollan desde edad temprana una nueva capacidad cognoscitiva, que les permite utilizar la televisión desde una doble perspectiva:

- Como un instrumento a través del cual entienden las formas de organización social que se les ofrecen con categorías (lenguajes), que explican y sirven de marco general al juego de las instituciones y a las relaciones entre los individuos.
- Como un instrumento que les permite expresar esas formas de organización de manera indefinidamente nueva, lo que significa que el niño utiliza comprensivamente dichos conceptos, porque sin el uso del lenguaje se les escaparía la comprensión de la realidad que vive y experimenta.

Por ello, en la medida que el menor es competente en los discursos mediáticos, es capaz de comprender y expresar los sistemas de mediación, permitiéndose de esta forma hacer una lectura muy selectiva y crítica de los mensajes. Este tipo de «competencia mediática» permite a los alumnos «apropiarse» de la televisión, porque, desde esta dimensión, «los niños y las niñas no sólo ven la televisión, sino que la utilizan, juegan e interactúan con ella, 'internalizan' saberes, técnicas, reglas de juego y modos de representar y valorar la realidad, que luego son capaces de expresar creativamente» (Benavides, 19922: 74).

Universidad de Huelva 2009

Ahora bien, como ya hemos apuntado anteriormente, hay que tener presente con Umberto Eco (1974; recogido por Edwards, 1986: 79), que «existe, según las diversas situaciones socioculturales, una diversidad de códigos, o bien de reglas de competencia y de interpretación. Y el mensaje tiene una forma significante que puede ser llenada con diversos significados, puesto que existen diversos códigos que establecen diferentes reglas de correlación entre datos significantes y datos significados». Vilches (1988: 201) señala que «un punto de partida importante de reflexión sobre las competencias del telespectador a nivel cognitivo lo representa el hecho de que el comportamiento humano se orienta por mapas y esquemas jerárquicamente conectados entre ellos». Y en otro trabajo (Vilches, 1993: 100) añade que «las formas en que las personas aplican esos mapas de significación constituyen reglas de competencia (cultural) que se aplican en cada caso (*performance*). La forma de interpretar esas reglas constituye los sistemas de descodificación de los espectadores».

Martín-Barbero (1990) incluía ya también el concepto de «competencia comunicativa» que retoma Orozco (1994a: 50), en *Al rescate de los medios*, para indicar que la transformación del sistema de medios informativos pasa por considerar un enfoque integral de la audiencia en la que la educación para la recepción adquiere un papel esencial. Y afirma que «la competencia comunicativa es entonces una condición para involucrar a los distintos sectores de la sociedad, en tanto segmentos de audiencia, en un proceso de democratización de las estructuras comunicativas mismas. Es una manera de estimular esa insurgencia y emancipación del receptor».

Diferentes son las propuestas internacionales que se han desarrollado para el fomento de esta competencia mediática. Si bien en los epígrafes siguientes haremos un breve repaso por las principales experiencias que hemos rastreado en la literatura revisada, tenemos que señalar aquí dos proyectos que, por la centralidad del tema, han planteado esta base «competencial» como el eje neurálgico de acción.

Así el Ministerio de Educación de Ontario (Canadá) (1989) desarrolló a finales de los ochenta y principios de los noventa el programa «La competencia mediática» («La compétence médiatique»), para introducirse en las escuelas de educación secundaria de esta región norteamericana de habla francesa. El eje central del programa se basa en el principio *mastermaniano* –y valga el neologismo– de la no transparencia de los medios y la necesidad de ayudar a los alumnos a tomar conciencia del carácter problemático de sus mensajes. A partir de encuestas, reflexiones críticas, actividades de descodificación, análisis de medios, contraste de puntos de vista, actividades de creación, el programa se basa en nueve principios (Piette, 1996: 237 y ss.) que rigen todos los módulos:

- Los medios son construcciones.
- Los medios construyen nuestra realidad.
- La audiencia interactúa con los medios.
- Los medios están condicionados comercialmente.
- Los medios vehiculan ideas y valores.

Universidad de Huelva 2009

- Los medios tienen incidencias sociales y políticas.
- El contenido y la naturaleza de los medios están estrechamente vinculados.
- Cada medio tiene su propia singularidad estética.
- Los medios son instrumentos y herramientas.

A partir de estas pautas, el programa «La compétence médiatique» presenta un vasto repertorio de actividades, agrupadas en bloques en función de los diferentes medios a través de dinámicas de análisis y creación con el objeto de desarrollar la curiosidad intelectual –su competencia– de los alumnos en torno al fenómeno mediático.

La propuesta, por otro lado, del «Conseil de l'Éducation aux Médias» de Bélgica (1996a: 25 y ss.) recoge también la educación audiovisual del telespectador dentro de las competencias transversales de la formación del escolar. La construcción de la persona está en estrecha vinculación con la toma de conciencia de sus capacidades y de la adquisición de los útiles mentales necesarios para analizar, criticar, evaluar y reformular los medios. En suma, la competencia mediática es un eje clave para la educación del ciudadano responsable que aprende a analizar y a comunicarse.

En este sentido, hay que recordar la doble dimensión de la competencia comunicativa, que ya hemos analizado: las facetas analítica y productiva que han de conjugarse. Benavides (1992: 74) señala que, desde su óptica, «la competencia mediática» de los niños y niñas se concreta en un triple nivel:

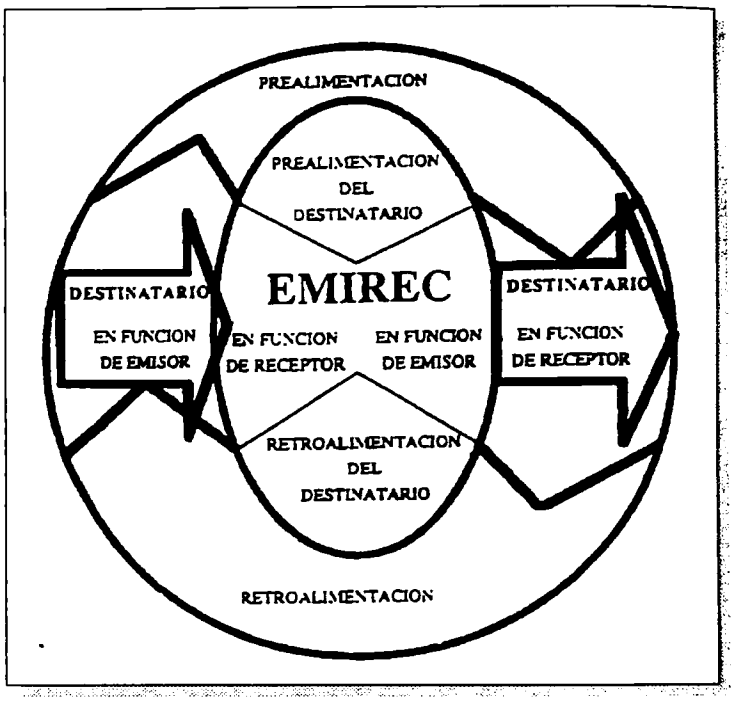
- La incorporación de sistemas de representación simbólica.
- La reproducción detallada de la realidad que viven todos los días.
- La articulación de nuevas lógicas, dirigidas a entender de forma diferente algún aspecto general o parcial de su vida.

Y añade este autor (pág. 75) que «el nivel más importante es el que se refiere al componente creativo, según el cual el niño está en condiciones –al igual que con el lenguaje– de construir nuevas lógicas y nuevas formas de nombrar la realidad. A mi juicio, este tercer componente de la competencia mediática resulta decisivo porque es el único que puede garantizar, en el futuro, la posibilidad de hacer con las prácticas comunicativas nuevas formas de organización social. Lo que significa poder creer todavía en una transformación de la realidad».

En suma, la adquisición de la competencia mediática que hemos esbozado en las líneas anteriores se acerca a la concepción ya planteada en la década de los setenta por Cloutier (1975: 225) del «Emirec», cuando afirmaba que «los desarrollos tecnológicos recientes no deben ser concebidos solamente como nuevos medios de emisión, instrumentos que permiten multiplicar los documentos o los productos culturales, sino también como nuevos medios de expresión. Los *self-media* sirven tanto para emitir como para recibir mensajes».

Universidad de Huelva 2009

En definitiva, el desarrollo de la competencia comunicativa permitirá, como indica Piemme (1980: 70-71), parafraseando a Cloutier, que «el *homo sapiens* se convierta simultáneamente en *homo faber* y *homo loquens*». La competencia comunicativa se convierte de esta forma en la habilidad que ha desarrollado el joven consumidor activo de los medios, que no solamente los consume, sino que ejercita las funciones intelectuales y pragmáticas necesarias para comprender sus lenguajes, sus discursos y tecnologías.



El Emirec de Cloutier como reflejo de la competencia mediática (Entresacado de García Matilla, 1993: 60)

7.5.3. La competencia televisiva

La competencia comunicativa tiene su especificidad, en el plano del medio televisivo, en lo que vamos a denominar como «competencia televisiva» que participa, como es lógico, de los supuestos que se han desarrollado en los epígrafes anteriores, pero que se singulariza por la especificidad del medio, tal como lo hemos puesto de manifiesto especialmente en el capítulo segundo y sucesivos.

En contra de la opinión de algunos autores –que hemos recogido anteriormente– coincidimos con Pérez Tornero (1994: 38) en que «encender un receptor, apoltronarse en un sillón y consumir el programa que accidentalmente captemos es tan sólo usar mecánicamente la televisión. No es conocerla ni utilizarla racionalmente». Frente al frecuente y rutinario consumo del medio televisivo de una manera automática, mecánica y sensitiva, «saber usar la televisión significa, en cambio, mucho más. Requiere, en primer lugar, un acto consciente, no automático ni reflejo, un acto de voluntad intencional dirigido por un propósito. En segundo lugar, necesita partir de una cierta comprensión de su lenguaje, de sus estructuras sígnicas y discursivas. Finalmente, demanda conocer el funcionamiento del medio y las posibilidades pragmáticas que ofrece. Y todo ello de una manera práctica y global».

Grégoire (1985: 38 y ss.), en su citado texto de *Grandir la télévision*, señala la necesidad del desarrollo de una inteligencia y una sensibilidad televisivas, esto es, de una competencia televisiva que abarque las siguientes dimensiones:

> • *Una actitud de comprensión del fenómeno televisivo* en todas sus dimensiones, no desde una vertiente técnica o profesionalizada, sino desde la óptica de su influencia en la vida de los jóvenes. Así es necesario conocer y experimentar el proceso de producción de los mensajes, sus lenguajes, sus moldes y esquemas lingüísticos, sus significaciones...

Universidad de Huelva 2009

• *Una actitud crítica,* que ya hemos ampliamente analizado y que Grégoire (1985: 44) define como una «percepción orientada. El telespectador crítico no se contenta con recibir los mensajes, ni incluso con percibirlos y clasificarlos internamente en sus estructuras mentales internas, sino que se interroga, los resitúa en su contexto, los confronta con sus normas e inventa otras estructuras susceptibles de recelar más óptimamente su sentido y significado».

• *Una actitud selectiva,* ya que una comprensión del medio y una actitud crítica no son suficientes para la adquisición de esta «competencia televisiva». Afirma Grégoire (1985: 47) que «el hecho de seleccionar implica necesariamente referencias a los valores, al tiempo que contribuye a su desarrollo. Pues seleccionar, escoger, no es solamente eliminar, es también elegir. Y toda elección supone que se quiere alcanzar una meta. El término «televisión» significa «ver a lo lejos»; por ello, la intención central que atraviesa la actitud selectiva es precisamente de esta naturaleza: comprenderla «desde lejos», «preverla».

• *Una actitud participativa,* que supone el compromiso personal del joven telespectador que una vez interiorizada –y aprendida– la competencia televisiva, la desarrolla y la amplía, haciendo apropiación de su mensaje. Es la vertiente productiva y creativa que hemos defendido en la explotación didáctica del medio. Por ello afirma Grégoire (1985: 49) que «reservar la utilización del lenguaje de la televisión a una elite restringida constituye, sin duda, un handicap en el desarrollo de una actitud de comprensión inteligente y de inteligencia crítica del telespectador».

En consecuencia, apunta Pérez Tornero (1994: 39), que «saber usar la televisión –y sobre todo, tener la posibilidad de dirigir racionalmente su uso– requiere, en primer lugar, un conocimiento reflexivo, conceptual y, en segundo lugar, capacidad para concebir nuevas combinaciones y nuevas relaciones entre sus diversos elementos. Si no se dan estas circunstancias, sólo estaremos ante un uso rutinario y automático del televisor». En el ámbito francófono, Masselot-Girard (1996a: 139) ha acuñado un nuevo término, la «téléspection» para diferenciar el consumo irracional frente a la lectura y uso activo. En castellano, Orozco (1996a: 19 y ss.) ha incorporado –como ya reseñamos en capítulos anteriores– el término «televidencia» para recoger la necesidad del intercambio simbólico, perceptivo, afectivo, agenciativo, normativo y pragmático que es necesario desarrollar para la educación de las audiencias.

Masselot-Girard (1996b: 13) señala cinco grandes ámbitos competenciales que un programa de educación del telespectador ha de recoger:

• *Las competencias globales,* entendidas como el desarrollo de las habilidades necesarias para enfrentarse al proceso de aculturación que generan los medios de comunicación en su diversidad.

• *Las competencias diacríticas,* centradas en el funcionamiento del medio televisivo en relación con su especificidad respecto a los otros mensajes de los medios.

• *Las competencias específicas,* centradas en la categorización del discurso televisivo, lenguajes, en su tipología, géneros, etc.

• *Las competencias analíticas,* centradas en el mensaje televisivo como un texto que combina armónicamente diferentes componentes para producir una unidad significativa y comunicativa.

Universidad de Huelva 2009

• *Las competencias evaluativas,* por las que el telespectador es capaz de juzgar lo que ve y entenderlo en el conjunto de sus actividades culturales y analíticas.

Competencias, capacidades y actividades de la competencia televisiva

Competencias	Capacidades	Actividad	Ámbito de estudio
Globales	Aculturación	Para-	Sociocultural
Diacríticas	Televidencia razonada	Peri-	Textos comunicativos
Específicas	Televidencia autónoma	Epi-	Emisiones televisivas
Analíticas	Televidencia analítica	Meta-	Pluri/inter decodificación
Evaluativas	Televidencia crítica	.Archi-	Crítica televisiva

Masselot-Girard (1996b: 15)

Según Masselot-Girard (1996b: 17) a la «aculturación» de los medios debe suceder una televidencia razonada, consecuencia del conocimiento reflexivo de la programación que hace posible la elección y la toma de conciencia; posteriormente se produce lo que esta autora denomina la televidencia autónoma, la analítica y la crítica. A cada uno de estos momentos le corresponden actividades y modalidades diferentes. A la aculturación son actividades «paratelevisivas» ya que se encuadra dentro del universo de la comunicación y sus efectos socioculturales. La televidencia razonada se centra en lo «peritelevisivo», y por ende en el conjunto de los distintos medios de comunicación que confluyen con la televisión. La televidencia autónoma, con actividades «epitelevisivas», se centra en el discurso televisivo. La televidencia analítica es ya una actividad «metatelevisiva», en la medida que trabaja en el funcionamiento interno del texto. Y finalmente, la televidencia evaluativa supone ya otro nivel de compromiso, de juicio crítico en la distancia, que dará paso a la producción, a la escritura audiovisual.

Si bien compartimos en gran parte las reflexiones de Maryvonne Masselot-Girard que hemos expuesto (1996a; 1996b), coincidimos más con las aportaciones que sobre la competencia televisiva elabora José Manuel Pérez Tornero (1994) que continúan la línea de reflexiones que fielmente hemos ido apuntando desde los inicios de este trabajo. Así, partimos de la idea de que «no es posible, ni educar con la televisión –o aprovechando la televisión– ni educar para utilizarla críticamente, si antes no se dispone de una cierta competencia en el medio». Por ello, siguiendo las palabras de Umberto Eco –recogidas por este autor–, hay que convenir que «si se quiere usar la televisión para enseñar a alguien algo, se debe primero enseñar a usar la televisión». De esta forma, la educación para la competencia televisiva se convierte en una activi-

Universidad de Huelva 2009

dad básica insustituible que ni padres ni educadores pueden renunciar a poner en marcha. Pérez Tornero (1994: 39 y ss.), en línea con nuestra exposición del capítulo segundo, defiende que educar a ver la televisión comporta, además de la lectura crítica y la producción creativa con el medio, la comprensión del fenómeno televisivo en las tres dimensiones que lo caracterizan: la tecnología, el lenguaje y su discurso.

Desde el punto de vista tecnológico, la adquisición de la competencia televisiva se ha de traducir en reconocer los principios básicos que rigen «este dispositivo técnico de captación de imágenes –y sonidos– del mundo real», ya que sus construcciones, como apuntaba Masterman (1996: 55), no son transparentes y, como «representaciones», responden a unas reglas técnicas que, sin ánimo de especialización profesional, todos los alumnos deben de conocer. Pero la televisión también es un dispositivo de transmisión de datos y de registro, almacenamiento y manipulación de señales que implican una serie de procesos que condicionan el producto final televisivo. El conocimiento básico de esta complejidad tecnológica del medio permitirá a los niños y jóvenes descubrir los procesos comunicativos del medio, sus posibilidades y limitaciones, al tiempo que entender mejor sus avances tecnológicos y su posible futuro.

Pero la televisión no es sólo una tecnología audiovisual; dispone también, según Pérez Tornero (1994: 42) de un conjunto significante, de un universo semántico. Desde este punto de vista, cabe hablar de lenguaje –como ya apuntamos en el capítulo segundo–, porque se puede concebir a la televisión como «un repertorio de signos intencionalmente combinables con vistas a una producción de sentido». Para este autor, la televisión es un lenguaje sincrético o suma de lenguajes: imágenes, palabras, sonidos, músicas, textos... Vilches (1988: 198), en este sentido, afirma que «las competencias cognitivas del lector no se realizan sólo en un nivel semántico: comprender la narración, interpretar el sentido de una historia o de una imagen abstracta (...). Así si para responder al qué se ve, es necesario conocer una sintaxis, para responder al qué se dice, se presupone una semántica. Y ambos, sintaxis y semántica, se actualizan a través de una pragmática, o sea, a través de la actividad comunicativa que se ejercita en la lectura».

Finalmente, la televisión, como lenguaje cristalizado en un contexto social ha constituido sus propios tópicos de sentido, su discurso televisivo. Pérez Tornero (1994: 42-43) señala que «el discurso de la televisión es percibido por sus receptores como una entidad con peso específico ante la que desarrollan hábitos y costumbres», conformando su auténtica dimensión social.

Por tanto, según Pérez Tornero (1994: 43) por «competencia televisiva», se puede entender:

- El conocimiento sobre los condicionantes tecnológicos básicos que desarrolla la televisión, percibiendo las posibilidades y limitaciones que el medio ofrece en sus diferentes fases de gestación del mensaje.
- Es un saber sobre los mecanismos lingüísticos y semióticos sobre los que se funda la televisión, analizando su sintaxis, sus estructuras textuales, etc.

Universidad de Huelva 2009

- Es un saber discursivo, pragmático, que trata de reconocer a la televisión no ya sólo como recurso tecnológico o medio lingüístico audiovisual, sino también analizado en sus contextos, en sus rutinas.

Ahora bien, la adquisición de nociones de estas tres dimensiones nos permitirán tener un privilegiado conocimiento intelectual del medio, pero, según este autor (pág. 44), es necesario convertir la «competencia interpretativa» en «creativa», utilizarla de modo práctico, ya que «la pura comprensión, aunque pueda alumbrar una perspectiva crítica, no basta. La educación en relación a la televisión tiene que plantearse, como objetivo prioritario, dar a la luz una praxis activa ante el televisor, debe reivindicar la primacía del usuario, su autonomía y su libertad ante el aparato».

Finalmente, Pérez Tornero (1994: 45) plantea que, en suma, la competencia televisiva lo que pretende es permitir una actividad más libre y útil ante la televisión y para ello propone la actuación desde diferentes focos para darle sentido integral a esta educación del telespectador en el contexto de una nueva televisión:

- *Desde el punto de vista del telespectador:* la selección, uso y utilización consciente y autónoma de programas.
- *Desde el punto de vista del descodificador de mensajes:* desarrollando una lectura crítica, no mixtificada y libre de manipulaciones abusivas.
- *Desde el punto de vista del usuario de la televisión:* utilizándola como instrumento práctico bien para el aprendizaje, la indagación o para la comunicación.
- *Desde el punto de vista de la expresión:* pudiendo ser un telespectador activo en la confección del mensaje y mensajes televisivos, participando de modo directo o indirecto en su elaboración.

7.6. Los programas de formación de los telespectadores en el aula

Una vez que hemos caracterizado el concepto básico de competencia televisiva, como eje básico que va a sustentar teóricamente –desde el plano comunicacional, al que se le adjuntará la dimensión didáctica– nuestro desarrollo posterior en la elaboración de un Programa Didáctico para enseñar a ver la televisión, nos resta hacer un breve examen de las principales experiencias que en diferentes regiones del mundo se han desarrollado. Ya en el capítulo quinto, al analizar el rol desempeñado por la familia en la educación del telespectador, apuntamos ya varios programas que desde el seno familiar se habían puesto en funcionamiento con la implicación de los padres. Concretamente reseñábamos:

Universidad de Huelva 2009

Algunos programas y propuestas de educación de la competencia televisiva en el hogar

Guía del televidente para padres de familia
Programa de Educación para los Medios (I y II)
Mercedes Charles y Guillermo Orozco
México, ILCE

Página web Educación para los Medios. Televisión y padres
Réseau Éducation-Médias de Canadá

La televisión. ¡No te quedes mirando!
Temas de Escuelas de Padres y Madres
Antonio Chazarra y Luis García
Madrid, CEAPA

Propuesta de trabajo con los padres
Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo
Guía Didáctica
Grupo Spectus

Aparte de estas necesarias actuaciones contextualizadas en el ámbito familiar, en éste y en el capítulo precedente nos hemos centrado de manera especial en la actuación de la institución escolar, ya que será este entorno el que ofrecerá el marco de desarrollo del Programa Didáctico que se presenta y diseña en la segunda parte de este trabajo y se desarrolla y evalúa en la tercera. Dorr (1992: 5448) señala que «la existencia de programas de estudio sobre la televisión es aún reciente, y de momento sólo se da en algunos países. Generalmente no están integrados dentro del sistema educativo formal, sino que constituyen un pequeño apartado dentro de los estudios sobre medios de comunicación. Son más comunes en los países más industrializados, especialmente en los que tienen más medios». Si bien coincidimos con estas apreciaciones, hemos de reseñar que éstos son cada vez, con más intensidad, parte sustanciosa de los programas escolares y de los currícula, no sólo de los países desarrollados, sino también en otras regiones del mundo, en el marco de la Educación en Medios de Comunicación. Remitimos, en este sentido, al texto de Brown (1991: 67 y ss.; 272 y ss.), *Television 'Critical Viewing Skills' Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Select Countries*, por ser uno de los documentos más completos de análisis, tanto del ámbito americano como europeo.

Dorr (1992: 5448-5449) apunta que la «idea subyacente es que se debe enseñar a hacer buen uso de la televisión, como lo fue en su día aprender a leer (...). Se espera que el aprendizaje de estos factores comportará una variación en la cantidad de tiempo que se dedica a ver la televisión, o bien el tipo de programación que se elija, o una mayor facilidad para comprender la programación televisiva o aprender de ella, o ser

Universidad de Huelva 2009

más selectivo con sus contenidos que se acepten como precisos, creíbles o que valga la pena recordar». Y finaliza este autor indicando que la mayoría de los programas de educación televisiva ofrecen «una enseñanza directa con material impreso, lecturas y debates y en algunos se ven y analizan programas o se realizan actividades de producción».

Señalamos en los siguientes epígrafes las principales tendencias que se han desarrollado entre los programas analizados, así como elaboramos un breve y sucinto panorama de los principales programas a nivel mundial que la revisión de la literatura nos ha ofrecido.

7.6.1. Las principales tendencias

Como apuntan Charles y Orozco (1995: 26-30), dentro de la variedad de investigaciones, reflexiones, proyectos que se han desarrollado dentro de la educación para la recepción televisiva, pueden destacarse varias preocupaciones y enfoques que han inspirado y matizado las diferentes experiencias y programas. Anderson y Bryant (1983: 331 y ss.) –a quienes remitimos–, en su capítulo «Research on Children's Television Viewing: The State of the Art», hacen un recorrido de las principales corrientes en el ámbito anglosajón. En nuestro contexto hispano, los mexicanos Charles y Orozco (1995: 26-30) señalan que la importancia de la televisión ha privilegiado este medio frente a todos los demás, si bien hay que tener presente que muchos de los proyectos puestos en marcha presentan modelos holísticos que abarcan, con carácter sumativo o sintético, a la prensa, la radio, el cine, el vídeo, las nuevas tecnologías, etc. Entre las diferentes corrientes que se han desarrollado, señalan estos autores que pueden encontrarse algunas tendencias más o menos definidas:

- La preocupación para contrarrestar la influencia creciente de la televisión en los receptores: en sus formas de pensar, en sus hábitos de consumo, en su educación. «Se considera que la programación comercial induce a representaciones falsas de la realidad, a actitudes de violencia y, en general, a actitudes contrarias a las que son socialmente aceptadas» (pág. 26). Por ello, sustentados en «una perspectiva que subraya los efectos de los medios en receptores individuales, algunos programas han buscado proteger a los sujetos, sobre todo niños y jóvenes». Para ello se han puesto en marcha diversas estrategias como la «dieta televisiva», mediante la que se pretende regular la cantidad de televisión que ven los niños diariamente, o la mediación de los adultos cuando los niños ven la televisión, o la participación de los niños en diálogos en la escuela con los maestros para contrarrestar informaciones negativas de los medios.

- Otros programas se centran en responder al «reto tecnológico» que implican las nuevas tecnologías aplicadas a la televisión. Por ello, el adiestramiento de los

Universidad de Huelva 2009

sujetos en el manejo de una técnica o de un medio de comunicación específico les permitirá ser capaces de analizar los mensajes y producir los suyos propios. Para Charles y Orozco (1995: 27), ésta es la corriente denominada en el ámbito anglosajón como «Media Literacy» o «Television Literacy» (Dorr, 1985: 138 y ss.; Wright y Huston, 1981), que sería interpretada en nuestro contexto hispano por el término «alfabetización audiovisual», aunque, tal como la hemos planteado nosotros en este trabajo, sería mucho más amplia y básica, como estrategias para el conocimiento del lenguaje de los medios.

• Algunos programas se han dirigido –como ya hemos señalado en el capítulo anterior– al aprovechamiento de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscando estrategias para servirse de los medios y la televisión como tecnología educativa o como fuentes de información y ampliación de conocimientos.

• Otros programas se han centrado en el análisis semántico o semiológico de los textos visuales y auditivos de la televisión. Se concibe a los medios como creadores de textos y formas de comunicación, por lo que la educación para la recepción ha de fundamentarse en el análisis de su «gramática» para preparar a los perceptores a «leer» la televisión. La familiarización con los lenguajes, códigos y estructuras en estos programas que se han denominado en su mayoría como «educación para o en los medios» es básica para poder apreciar los mensajes televisivos.

• Otra línea de experiencias y programas se ha centrando en desenmascarar y desentrañar las propuestas ideológicas de los mensajes televisivos, interpretando a éstos como «industrias culturales» que difunden puntos de vista que se hacen, por imposición de unos pocos, hegemónicos. La falta de «transparencia» de los mensajes es el eje neurálgico de estos programas, que buscan el análisis de los contenidos para que los receptores entiendan sus mecanismos de persuasión a los que están cotidianamente expuestos (Ferrés, 1996b: 31).

• El análisis crítico de los procesos de recepción es también, por entidad propia, otro de los enfoques que ha pretendido analizar la forma en que los receptores se relacionan con los medios de comunicación y sus mensajes. Se busca cuestionar a los sujetos acerca de sus motivos para exponerse ante la televisión, sobre la cantidad y selectividad de sus preferencias y sus formas de apropiación. «Se pretende que los receptores se relacionen con los medios de una manera más reflexiva. Asimismo, la educación para la recepción se entiende como una búsqueda para la expresión de los receptores a partir de la apropiación de sus mensajes» (Charles y Orozco, 1995: 28). En estas corrientes se encuadran las experiencias de «recepción activa» y, por ende, la mayor parte de los programas que a continuación vamos a presentar. Quiroz (1993: 223) señala que, desde esta perspectiva, se trata de «capacitar a las audiencias para su intervención en los procesos de comunicación social. Se trata de transformarlos en 'nuevos emisores' o emisores alternativos. El sustento de esta posición se encuentra en la democratización de la comunicación».

Universidad de Huelva 2009

7.6.2. Algunas significativas experiencias en diferentes países

Una vez que hemos analizado las diferentes corrientes que se desarrollan sobre la educación del telespectador, nos centramos ahora en citar las experiencias más significativas que en la revisión de la literatura hemos hallado para el desarrollo de la competencia comunicativa/televisiva desde una perspectiva didáctica y escolar. Por las reiteradas limitaciones de espacio, sólo en algunos casos ampliaremos la mera referencia de su contextualización para incluir algunas breves notas sobre sus contenidos. Cabe indicar además que por esta misma causa, nuestra relación se reducirá a los programas más señalados de distintos países de Europa, América y, en menor medida, Australia, por ser éstos los lugares donde más experiencias se han desarrollado, estar más consolidadas y obviamente también por tener plataformas comunicativas más fluidas para incorporar en la literatura científica reseñas de sus proyectos. Remitimos, de todas formas, a otros textos, muchos de ellos publicados por la UNESCO, de alcance mundial, para hallar otras experiencias y programas de países como Sudáfrica (Prinsloo y Criticos, 1991; Criticos, 1993: 429 y ss.), Japón (Suzuki, 1992: 181 y ss.; Sakamoto, 1984: 286 y ss.), India (Raghavan, 1984: 325 y ss.; Kumar, 1992: 166 y ss.), la ex-URSS (Charicov, 1992: 176 y ss.), Jordania (Farkouh, 1992: 171 y ss.), etc., cuyos programas y experiencias son más incipientes, pero igualmente significativos para poner en evidencia la universalización de este necesario proceso de educar a ver la televisión. Finalmente, hay que señalar que para sistematizar de alguna forma la exposición, optaremos por hacer una enumeración por continentes y países en función de sus experiencias, a nuestro juicio, más representativas.

7.6.2.1. Europa

El continente europeo, junto al americano, son las dos regiones donde se hallan una mayor cantidad y diversidad de experiencias y programas para desarrollar la competencia mediática de los alumnos. Hay que reconocer, no obstante, la profundidad, diversidad en planteamientos, contenidos e incluso niveles de evolución. Así, en cuanto a su desarrollo temporal, algunos programas tuvieron un fuerte impulso en la década de los ochenta y decayeron posteriormente; otros vieron la luz ya en esta década de los noventa y otros han continuado de una forma progresiva, habiendo conseguido ya un estatus de consolidación dentro del currículum escolar. Hay que decir, de todas formas, que las políticas educativas han influido considerablemente en su planificación y desarrollo y sobre todo en su fracaso o consolidación y que, por otro lado, como apuntaba Dorr (1992: 5448-5449), las experiencias no son, en su mayoría exclusivamente de televisión, sino que si bien consideran a este medio como el eje central por el nivel de uso e impacto, integran además y conjuntamente otros recursos audiovisuales.

Ante la imposibilidad de enumerar las experiencias de todos los países, vamos a seleccionar los programas que –desde nuestra óptica– hemos considerado más signi-

Universidad de Huelva 2009

ficativos de los siguientes países: Francia, Bélgica, Suiza, Inglaterra y Portugal. Antes de reseñarlos, no quisiéramos dejar de manifestar que la selección es siempre parcial, fundamentada en comunicaciones y textos redactados en muchos casos por sus propios autores y limitada en cuanto al número de experiencias reseñadas.

Remitimos nuevamente, para las experiencias de otros países, a los textos de la UNESCO que ya hemos citado: Países Bajos (Swinkels, 1992: 65 y ss.), Noruega (Dahl, 1981; 1984: 177 y ss.; 1992: 60 y ss.), Austria (Bauer, 1984: 231 y ss.; Boeckmann, 1992: 95 y ss.), Italia (Operti, 1992: 107 y ss.), Dinamarca (Terzian, 1995: 87; Tufte, 1992: 193 y ss.), Finlandia (Minkkinen y Nordenstreng, 1984: 214 y ss.) y Suecia (Graviz y Pozo, 1994).

• *Francia*

En este país el programa más significativo para la educación de la competencia televisiva, en las últimas décadas, ha sido, sin duda, la campaña «Jeune Téléspectateur Actif» (JTA), auspiciada conjuntamente por los Ministerios de Agricultura, de Educación Nacional, Cultura, Solidaridad Nacional y Tiempo Libre, y de la Juventud y Deportes (Pierre, 1984: 299; García Novell, 1994: 12-13; Sublet y otros, 1986: 13 y ss.). Padres de familia, educadores, animadores socioculturales, voluntarios y la implicación de administraciones tan variadas fue crucial a finales de los setenta, y especialmente a comienzos de la década de los ochenta, para el desarrollo de esta campaña nacional, que contó con un equipo interministerial de coordinación e implicó a más de 25.000 jóvenes y 3.500 formadores y docentes (Pierre, 1984: 301).

El programa –que ya hemos reseñado ampliamente en el capítulo quinto al recoger las actuaciones de las administraciones públicas en la educación del telespectador– contó con una gran diversidad de recursos humanos, técnicos y financieros, aglutinando y coordinando acciones formativas muy diferenciadas.

Este importante proyecto francés, destinado a la formación de telespectadores críticos, selectivos y participativos (Valdés: 1983; 1995:128-131), desarrolló una amplia base documental impresa, sonora y audiovisual, preparada por los organismos gubernamentales, en asociación con empresas editoras privadas y cadenas nacionales de televisión, utilizando principios de pedagogía activa y de la educación individualizada (Valdés, 1995: 130).

Pierre, Chaguiboff y Chapelain (1982) recogen en un interesante texto *Les nouveaux téléspectateurs* las experiencias y resultados del proyecto JTA, a partir de decenas de entrevistas y análisis de la campaña que desgraciadamente finalizó en 1982 con la llegada de Mitterrand al poder (Valdés, 1995: 131); sin embargo, como apunta esta autora, «su influencia sigue perdurando (...). Su gran aportación, sin lugar a dudas, reside en el interés que logró despertar en la comunidad educativa francesa –escolar y extraescolar– sobre la necesidad de conocer y manejar diferentes lenguajes y códigos para poder interpretar y comprender el mundo de lo audiovisual». Jacquinot

Universidad de Huelva 2009

(1996: 73), haciendo también balance del programa, señala que la experiencia «permitió adquirir nuevos conocimientos sobre el medio, enriquecer su vocabulario, desarrollar sus capacidades de observación y modificar su actitud respecto a la televisión, especialmente en lo que hace a la elección de los programas (en particular entre los ocho y doce años), también sufrió muchos sinsabores administrativos, pero además de psicológicos, culturales, ideológicos... de parte de los adultos poco habituados y poco proclives a tomar en cuenta el conjunto del entorno del joven y a intervenir en un campo que desborda su marco tradicional. JTA pasó hoy en día a las estructuras regionales: los coordinadores deben encontrar por sí mismos los sustentos jurídicos, administrativos y financieros si quieren continuar con el operativo. Después del 82 me he encontrado con 'JTAtistas' felices... ¡Las verdaderas pasiones pedagógicas tienen una vida difícil!».

En la actualidad –como ya apuntábamos en el capítulo primero– es el «Centre de Liaison de l´Enseignement et des Moyens d´Information» (CLEMI, 1996: 2-3; Bazalgette y otros, 1992: 12; Gonnet: 1996: 37-38) el organismo más dinámico en la Educación en Medios, aunque sus actuaciones no se centran en el ámbito específico de la televisión y han girado más en torno a la prensa escrita e incluso la radio (Bevort, 1994: 15 y ss.).

De todas formas, la riqueza intelectual y el dinamismo de nuestros vecinos se manifiesta en las múltiples experiencias educativas en torno a la educación del telespectador (congresos mundiales, jornadas universitarias, etc.) –véanse entre otros documentos las actas del «Colloque Télécole» de la Université de Franche-Comté (Masselot-Girard, 1996c) y las actividades del Groupe de Recherche sur la Relation Enfants-Médias (Desbans, 1996)–, de las que hemos ido dando cumplida información en las reflexiones y referencias de los capítulos precedentes.

• *Bélgica*

El «Conseil de l'Éducation aux Médias» (1996a, 1996b), financiado por la Fundación «Roi Baudoin», viene también desarrollando programas específicos de integración de la televisión y los medios en los currícula escolares, como ya hemos recogido en el capítulo primero de este trabajo. La visión de estos proyectos es de carácter transversal y con la finalidad de educar a «futuros ciudadanos responsables» (Conseil de l'Éducation aux Médias», 1996a: 31), pero desde una óptica global de los medios, en el que, como es lógico, la educación para el consumo de la televisión tiene un relevante papel.

Desde el campo específicamente televisivo, es el programa «Télécole» (Thomas, 1992; 1995: 103) el más significativo de los desarrollados en Bélgica, con más de cinco años de experiencia e implicación de alumnos, desde los niveles de Infantil a Secundaria. En la rigurosa evaluación que nos realiza este autor (Thomas, 1995: 112) señala que si bien los progresos de este tipo de programas no son lineales, «los alumnos

Universidad de Huelva 2009

adquieren una mayor conciencia de su competencia como telespectadores (se sitúan mejor ante el medio, asumen más lúcidamente la subjetividad de su mirada y el lugar que ocupan los mensajes en la construcción de los sentidos)». Y añade que los resultados de «Télécole» son positivos, si «tenemos en cuenta que el programa les ha simplemente sensibilizado de una manera más profunda en su contacto con los medios, ayudándoles a afrontar esta actividad desde una posición de mayor distancia».

• *Suiza*

Éste ha sido también, en muchos casos, un país pionero en el desarrollo de programas de Educación en los Medios (Desimoni, 1992: 43 y ss.). En su estructuración federal, tanto en los cantones de Friburgo (Piette, 1996: 148), como en el de Vaud (Desimoni, 1992: 43), se han desarrollado «Centres d'Initiation aux Médias» que han puesto en marcha múltiples experiencias que han consagrado el reconocimiento oficial de la educación de la competencia comunicativa/televisiva en los programas escolares (Berger, 1984). De todas formas, hay que reseñar que en éstos abunda la óptica semiológica (Piette, 1996: 48) y por ello también un tratamiento muy general de los medios.

• *Reino Unido*

El Reino Unido es quizás, junto a Canadá y Australia, donde más se han consolidado los programas de Educación para los Medios. Si bien el período neoconservador de los años ochenta puso en crisis los pioneros avances de décadas anteriores con la vuelta a la enseñanza tradicional, este país ha conseguido mantener instituciones, Universidades y proyectos –y por ello también investigadores e intelectuales– que han subsistido a todo tipo de embates, siendo reconocidos a nivel internacional y ejerciendo una notable influencia, especialmente en los países de la órbita anglófona.

El caso prototípico de Len Masterman (1989; 1993; 1994) es prueba evidente de este hecho y su magisterio –como se habrá comprobado en todo este trabajo teórico y se verá en las siguientes páginas en el diseño y desarrollo de nuestro Programa Didáctico– se ha dejado sentir, impregnando una muy convincente secuela en el campo de los medios.

Junto a la referencia personal a Masterman, es necesario reconocer también el papel desempeñado por una institución modélica, el «British Film Institute» (Bazalgette, 1993: 113 y ss.), impartiendo cursos especializados, integrándolos dentro de las materias y considerando a la educación audiovisual dentro de los ejes transversales del currículum. Su propuesta curricular –que ya reseñamos en el capítulo primero– se centra en los siguientes epígrafes (Bazalgette, 1991):

Universidad de Huelva 2009

Agencias de los medios:
- Quién produce un texto.
- Funciones del proceso de producción.
- Instituciones de los medios de comunicación.
- Economía política e ideología.
- Intencionalidad y resultados.

Categorías de los medios:
- Diferentes medios (televisión, radio, cine, etc.).
- Formas (documental, publicidad, etc.).
- Géneros (ciencia -ficción, telenovelas y seriales, etc.); otros modos de clasificar textos.
- Cómo se relacionan las categorizaciones con la comprensión.

Tecnologías de los medios:
- Qué tipos de tecnologías están disponibles y para quién.
- Cómo usarlas.
- Diferencias que introducen en los procesos de producción así como en el producto final.

Lenguajes de los medios:
- Cómo generan significados los medios de comunicación.
- Códigos y convenciones.
- Estructuras narrativas.

Audiencias de los medios:
- Cómo se identifican y construyen las audiencias.
- Modos de dirigirse y de llegar a ellas.
- Cómo éstas contactan con los textos, los eligen y consumen.

Representación de los medios:
- Relación entre los textos de los medios de comunicación y los lugares, gente, sucesos e ideas reales.
- El estereotipo y sus consecuencias.

En cuanto a los programas desarrollados para la educación de los telespectadores, coincidimos con Piette (1996: 224 y ss.) en seleccionar el desarrollado por Andrew Hart (1991): «Understanding the Media», con la colaboración de la BBC, por ser uno de los materiales más prácticos en Inglaterra para integrar la Educación en los Medios en las aulas, combinando la teoría con la práctica y sintetizando las principales aportaciones de los teóricos británicos en este campo.

• *Portugal*

Finalmente, hemos de citar a nuestro vecino, por ser éste un país en el que han confluido la intervención, no sólo las administraciones educativas, sino también de

Universidad de Huelva 2009

los propios medios de comunicación –véase la reseña presentada en el capítulo primero de este trabajo– en la realización de proyectos. Sin embargo, al igual que le ocurrirá a España –que analizaremos aparte, al final de esta breve relación– no se han consolidado proyectos en el ámbito televisivo de educación de los telespectadores y sólo cabe anotar ciertas actividades puntuales, desarrolladas por Universidades, colectivos de periodistas y profesores, medios de comunicación y algunas actuaciones de las administraciones educativas (Aguaded, 1997f: 417 y ss.). Destacan especialmente la propuesta de Areal (1995), *Educação para os media no ensino secundário. Sugestões de actividades,* y el programa desarrollado por el Instituto de Inovação Educacional, *A escola o os media,* adaptación de otro del CLEMI francés; sin embargo, en ambos casos, son de carácter genérico y no centradas exclusivamente en el ámbito de la educación televisiva.

7.6.2.2. América

Es quizás el continente americano el lugar del mundo donde, tanto en el norte como en el sur, se han desarrollado más experiencias y programas para la educación de la televisión. Aunque con lógicas diferencias, provocadas por los distintos contextos que los marcan, una amplia lista de países han elaborado propuestas curriculares a iniciativa de las Universidades, las asociaciones cívicas, administraciones educativas y medios de comunicación.

• *Norteamérica*

Tanto en Estados Unidos como en Canadá, los programas de educación de la competencia televisiva tienen una larga tradición y consolidación, consecuencia de la notable influencia que este medio de comunicación ejerce en estos países con altos niveles de tecnologización. Analizamos a continuación algunos de los programas más significativos que en los últimos años se han venido desarrollando.

Estados Unidos

La valoración de Tyner (1993: 171) sobre el desarrollo de los programas de educación para la televisión en Estados Unidos –con la que coincide Pungente (1993: 399) y también Brown (1991: 55 y ss.)– es sumamente pesimista. Señala que «aunque los Estados Unidos constituyen un líder económico en el mundo desarrollado, en lo que concierne a la creación y distribución de las industrias de la imagen, ocupan uno de los últimos puestos en la parcela cultural de la educación audiovisual. Esta paradójica situación no fue siempre de este modo», ya que estos programas proliferaron en la década de los setenta. Sin embargo, en los años ochenta muchos de estos proyectos

Universidad de Huelva 2009

perdieron el impulso inicial, los medios de financiación y desaparecieron hasta el punto que en esta década sólo «quedan algunos profesores individuales que todavía practican la educación audiovisual, pero sus esfuerzos son aislados, esporádicos y desunidos. Apenas es posible en la actualidad identificar algún programa obligatorio en los distritos escolares públicos del país». En otro sugerente trabajo, Kathleen Tyner (1992: 185 y ss.), autora, por otro lado, del interesante programa en videodisco interactivo *The Critical Eye: Inside Television Advertising*, identifica los programas de educación en medios en este país con el «cuento del elefante», ya que la parcialización y la falta de metas comunes ha evitado desarrollar el espíritu crítico y la educación del ciudadano democrático como principios básicos y eje neurálgico de la educación para la competencia televisiva.

Si bien hay que aceptar la cualificada crítica de la directora del prestigioso centro «Strategies for Media Literacy» que hemos presentado (Tyner, 1992; 1993), hemos de tener presente que ésta se basa en el retroceso que la década de los ochenta ha supuesto para este país, frente a los logros alcanzados en el anterior decenio y en comparación con la evolución positiva de la educación para los medios en la mayoría de los países frente al estancamiento o ignorancia en estos estados americanos. Piette (1996: 146) señala que, aunque no se ha conseguido el éxito inicialmente esperado, hay que descubrir de nuevo un creciente interés en los últimos años, especialmente bajo la iniciativa del Ministerio Federal de Educación y la implicación de diferentes Universidades. Además, el eje central y vertebrador de estos programas se centra especialmente –como en nuestro caso– en la televisión (Brown, 1991: 69).

Entre los diferentes programas desarrollados en este país, quisiéramos con Piette (1996: 145) seleccionar dos proyectos en concreto por la centralidad de su temática respecto a nuestro objeto de estudio, concretamente el «Critical Television Viewing» (WNET/Thirteen, 1989) y el «Media & You» de Donna Lloyd y la referenciada Kathleen Tyner (1991).

• «***Critical Television Viewing***» (WNET Project, 1980) es el resultado de un largo proceso de consultas a docentes, responsables educativos, administradores escolares y profesionales de los medios de comunicación, participando en su diseño incluso el reconocido pedagogo Neil Postman. Por ello este consensuado proyecto, desarrollado en la década de los ochenta, ha sido considerado como un buen modelo para el desarrollo del espíritu crítico (Piette, 1996: 146). Con una amplia batería de estrategias y sugerencias pedagógicas para desarrollar en clase, este programa, centrado en el análisis de la televisión para desarrollar las habilidades críticas de los alumnos, se basa conceptualmente en las corrientes de «uses & gratifications» que hemos ya descrito en el capítulo tercero.

El programa, bajo la iniciativa del Ministerio Federal de Educación, se dirige a los alumnos de educación secundaria («Middle High School») y comprende dos manuales: el de los alumnos, *Critical Television Viewing: A Language Work-A-Text* y el de los docentes, *Critical Television Viewing: Language Work-A-Text, Teacher's Annoted Edition.*

Universidad de Huelva 2009

Además, los diseñadores crearon dos guías de acompañamiento para adultos: *A Training Manual for Teacher Trainers, A Manual for Community Leaders* y *A Manual for Instructional Television Personal.*

Al igual que el programa que diseñaremos en el siguiente bloque de este trabajo, «Critical Television Viewing» está ideado específicamente como un curso específico para enseñar críticamente a ver la televisión, pero que, como en nuestra propuesta, puede igualmente utilizarse en la enseñanza de otras asignaturas de forma transversal.

El programa se compone de diez capítulos que tienen en su mayoría una estructura muy similar. En la introducción inicial se presenta a los alumnos informaciones relevantes y motivadoras que luego son seguidas de actividades y ejercicios. Por su proximidad con nuestro trabajo y la validez que consideramos que tiene, presentamos a continuación el esquema temático del mismo.

Critical Television Viewing

• *Capítulo 1: ¿Qué lugar ocupa la televisión en tu vida?*
Introduce al alumno en la problemática del espíritu crítico ante la televisión y se analiza el papel de los medios de comunicación en la sociedad actual y las razones de su uso, al tiempo que se trabaja en la reflexión sobre los tiempos personales de visionado, la importancia de la audiencia y la identificación de los hábitos de escucha. Se pretende que el alumno se reconozca como telespectador, tomando conciencia de sus hábitos, sus preferencias en sus elecciones y el lugar que ocupa el medio en su vida.

• *Capítulo 2: ¿Cuáles son los ingredientes de una historia presentada en la televisión?*
Se analizan los personajes, lugares, conflictos, historias, temas... y todo aquello que configura el sentido de la trama televisiva, provocando esa capacidad de atracción de las emociones de los telespectadores.

• *Capítulo 3: ¿Quién produce las emisiones televisivas?*
Se realiza, a través de sus actividades, un repaso a todos los elementos que constituyen el producto audiovisual, tal como hemos reseñado en nuestro capítulo segundo: movimientos de cámara, puntos de vista, sonorización, decorados..., interpelando constantemente a los alumnos sobre las visiones subjetivas incorporadas por sus autores, haciéndoles reflexionar sobre ellas.

• *Capítulo 4: ¿Cómo se comparan los diferentes géneros televisivos?*
Iniciándose con los juegos televisivos, los textos proponen a los alumnos comparar los diferentes géneros y espacios de la pequeña pantalla, analizando personajes, roles, espacios y centrándose en la reflexión sobre el género favorito y sus causas.

• *Capítulo 5: ¿Cómo nos persuade la televisión?*
El mundo publicitario de los medios y de la televisión se incorpora examinando

Universidad de Huelva 2009

las distintas estrategias de persuasión publicitarias y llevando a los alumnos a enfrentarse con «la mesa de diseño» para situarse como protagonistas en la confección de mensajes persuasivos.

• *Capítulo 6: ¿Cómo analizar las noticias de la televisión?*
Los informativos son analizados en estos programas desde ángulos muy diversos: la diferenciación entre hechos y opiniones, las fuentes de información, las ventajas de estar informados, así como propuestas para convertirse en «reporteros».

• *Capítulo 7: ¿Cómo se desarrolla una teleserie?*
Comenzando con la lectura de modelos de guiones de teleseries, los alumnos comienzan a descubrir los elementos de las historias y cómo éstas «se construyen» para crear audiencias. Se finaliza con una propuesta de concurso sobre ¡el mejor guión!

• *Capítulo 8: ¿Qué preferencias tenemos en nuestro visionado?*
En este tema se inicia un período de mayor profundización en el que se interroga a los alumnos sobre los elementos significativos de las emisiones y las causas de su éxito: las historias, los efectos especiales, los temas, los actores... ¡Tú eres el crítico! es la propuesta final de la Unidad.

• *Capítulo 9: ¿Cómo adoptar una mirada crítica ante la programación?*
A través de actividades como la manera de hacer una crítica, la crítica de las críticas, los comentarios de los críticos, el envío de críticas a las cadenas y el ¡ahora tú criticas! se le van proponiendo a los chicos el desarrollo de las habilidades perceptivas y activas ante el medio.

• *Capítulo 10: ¿Cómo llegar a ser un telespectador más crítico?*
Finalmente se propone a los alumnos que se planifiquen sus hábitos de visionado, autobuscándose otras alternativas a la televisión, evaluando las emisiones y la progresión en su nivel de análisis del medio desde el inicio del Programa.

Sin duda, «Critical Television Viewing» es uno de los principales referentes que nos guiarán en el diseño y desarrollo de nuestro Programa Didáctico por la calidad de sus contenidos y la globalidad de sus planteamientos en cuanto al concepto de pensamiento crítico. Como señala Piette (1996: 182) en el programa se desarrollan habilidades de lectura y observación («Reading/Observation Skills»), habilidades de juicio crítico («Critical/Judgmental Skills»), habilidades de redacción escrita («Composition Skills»), habilidades de escucha y expresión oral («Listening/Speaking Skills») y habilidades de interpretación de los medios («Media Interpretation Skills»). En este sentido, se entiende que el telespectador crítico es aquél que es capaz de:

- Analizar lo que ve y escucha en la televisión.
- Tener un juicio crítico sobre lo que mira en el medio televisivo.

Universidad de Huelva 2009

- Expresar sus opiniones y reflexiones sobre el medio en forma de discusión, de manera escrita o a través de las lecturas.
- Distinguir la realidad de la ficción televisiva.
- Comprender las relaciones entre la televisión y la sociedad.
- Utilizar de una manera juiciosa los tiempos de visionado.

• *«Media & You»*, de Lloyd y la referenciada Tyner (1991), es el otro programa norteamericano que nos ha parecido interesante, con Piette (1996: 147, 195 y ss.), comentar, dado su carácter de puente entre los tradicionales programas de análisis crítico de la televisión americanos y las nuevas corrientes de Educación en Medios de carácter internacional con el que este proyecto tiene notables aproximaciones. Donna Lloyd fue, durante los años 1978/1980, director del programa del Ministerio de Educación Federal «Critical Television Viewing Skills Curriculum Development Project», centrado exclusivamente en la educación crítica de la televisión; y Kathleen Tyner es la directora de «Strategies for Media Literacy» y crítica –como ya hemos señalado– de la situación norteamericana de Educación en Medios.

Este programa, aunque su nombre indique una apertura a otros medios, se sigue centrando especialmente en el ámbito televisivo, justificándose por su importante presencia en la vida de los escolares de Primaria a los que especialmente se dirige. Piette (1996: 147, 195) apunta que éste representa un hito importante, ya que es puesto como ejemplo del dinamismo que las iniciativas recientes están teniendo en este país para dinamizar la promoción de la Educación en Medios.

Influenciado por las propuestas del «British Film Institute» y del «Scottish Film Council», el programa se divide en cinco capítulos, en los que junto a las propuestas de actividades, se agregan informaciones dirigidas a los docentes como sugerencias didácticas. Las actividades se subdividen en varios bloques, diferenciando como opcionales –al igual que haremos en nuestra propuesta– aquéllas que demandan material audiovisual, para que, de alguna forma, su realización no esté condicionada a la existencia de los medios en los centros. La estructura del programa que puede ser consultada también ya en español a través de la traducción del mismo (Tyner y Lloyd, 1995) responde al siguiente esquema:

Media & You

1º Módulo: ¿Qué son los medios de comunicación?:
- Definamos los medios.
- Piensa en los medios de comunicación.
- Tu registro de medios.
- Normas sobre los medios de comunicación.
- Tú mandas.
- Vivir sin televisión.
- Actividades complementarias.

Universidad de Huelva 2009

2º Módulo: Técnicas de producción:
- Un mundo de imágenes.
- A través del ojo de la cámara.
- Técnicas de radio.
- Realización de un mensaje de televisión.
- Escuchar la música.
- Animación.
- Actividades suplementarias.

3º Módulo: Entretenimiento:
- ¿Qué es entretenimiento?
- Tu espectáculo favorito.
- Prensa respecto a electrónica.
- Lecciones de televisión.
- Sé tú el crítico.
- Actividades suplementarias.

4º Módulo: Publicidad:
- La publicidad nos rodea.
- ¿Qué es la publicidad?
- Crea tu anuncio.
- Actividades suplementarias.

5º Módulo: Información:
- Noticias a nuestra puerta.
- El periódico.
- Seis preguntas clave.
- Análisis de las noticias.
- Sé tú el reportero.
- Actividades suplementarias.

Canadá

Una de las principales autoridades canadienses, de reconocido prestigio internacional, John Pungente (1993) del «The Jesuit Communication Project» de Toronto (Canadá) afirma taxativamente que «las historias más interesantes en relación con la enseñanza de los medios de comunicación en las escuelas secundarias de Estados Unidos son canadienses». Si bien con algunos retrocesos, este autor señala que «en la década de los ochenta y noventa se ha vuelto a reproducir otro desarrollo, aún más fuerte, de la enseñanza de los medios de comunicación, especialmente en la provincia de Ontario».

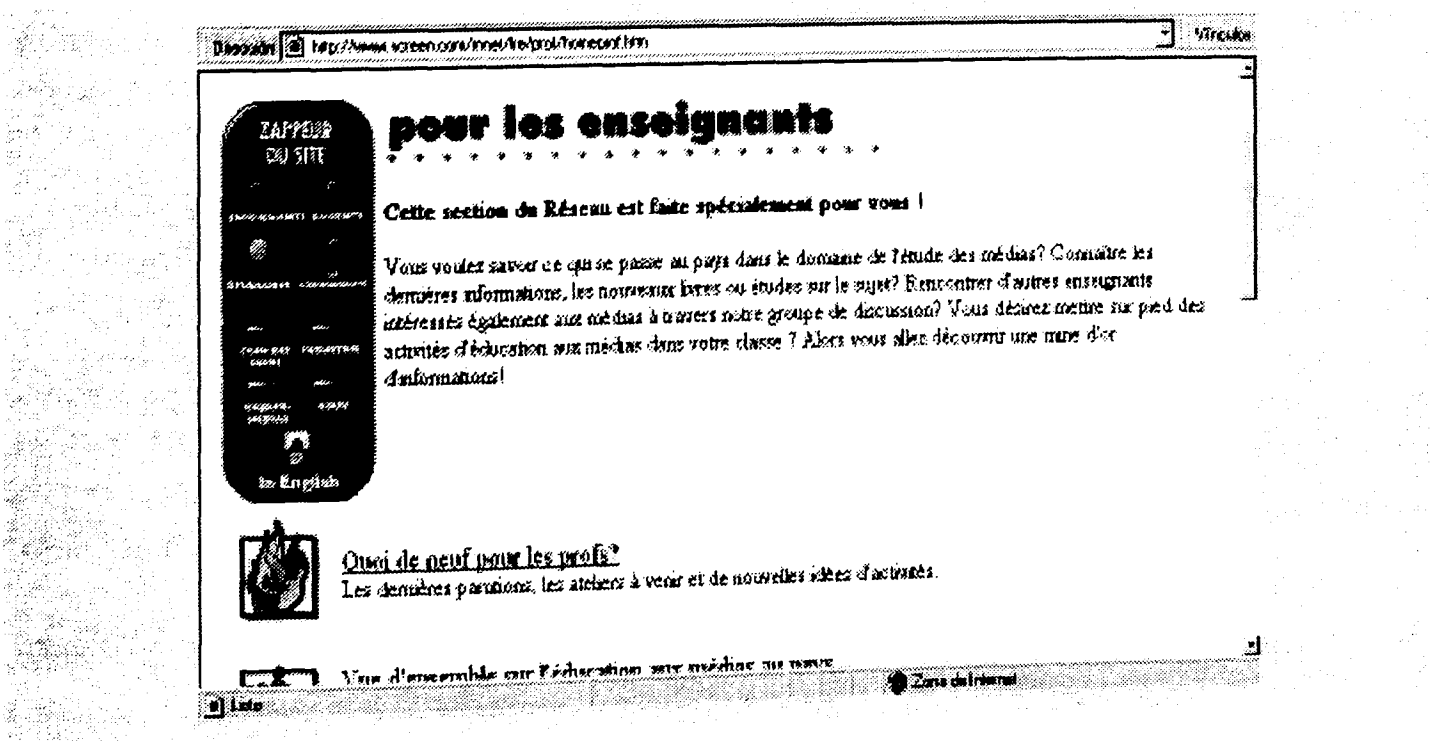
Como ya indicamos en el capítulo primero, las diferentes regiones de este vasto país han desarrollado múltiples asociaciones y entidades, aparte de las iniciativas institucionales para el fomento del uso de los medios en los currícula de los centros

Universidad de Huelva 2009

educativos. Así la «Canadian Association for Screen Education», en la década de los sesenta, ya fomentaba el uso del cine y la televisión en el aula. Hoy existen distintos colectivos como la «Media Literacy Association» en la Columbia Británica, la Asociación para la Alfabetización Audiovisual de SasKatoon, la «Manitoba Association for Media Literacy» en las provincias occidentales; pero es especialmente en Ontario y Quebec donde el desarrollo ha sido mayor (Brandeis, 1995: 61 y ss.), con entidades como el Centro para la Alfabetización de Montreal, la Asociación de Enseñanza de los Medios de Comunicación de Quebec (AMEQ) y especialmente la Asociación para la Alfabetización Audiovisual (AML) de Ontario, además del «The Jesuit Communication Project». Éstos son, sin duda, los organismos que más influencia han ejercido en el desarrollo de materiales, como la citada e interesante *Guía de recursos de alfabetización audiovisual* (*Media Literacy. Resource Guide*) de Barry Duncan y otros (1989).

En cuanto a los programas más significativos, hay que reseñar necesariamente el ya expuesto y analizado en un epígrafe anterior de este capítulo «La compétence médiatique», desarrollado por Pierre Bélanger y editado por el Ministerio de Educación de Ontario (1989). Destaca también el programa «Inside the Box» («Dentro de la caja») de la «Canadian Broadcasting Corporation» que consiste en seis paquetes de material que contienen cada uno un vídeo y una guía del profesor, analizando los siguientes temas (Pungente, 1993: 409): los documentales de televisión, los noticiarios en televisión, la televisión infantil, el arte dramático, la televisión y el consumidor y la televisión como medio artístico.

Finalmente, cabe reseñar que los canadienses también son pioneros en el desarrollo de programas de educación del telespectador a través de la red Internet. Ya en el capítulo quinto recogimos las páginas «web», dedicadas a la educación televisiva desde la familia, elaborados por el Grupo «Réseau Éducation-Médias» de Canadá, pero que también se dirige a profesores y enseñantes.



Universidad de Huelva 2009

• *Iberoamérica*

Si bien hasta ahora se ha contado con buenos manuales para analizar los programas de educación para la televisión en el ámbito anglosajón (Halloran y Marcia, 1986), el circuito de difusión de las experiencias latinas ha sido mucho menor. Aún así, señala Ramiro (1990: 11), que «tomada en su conjunto, América Latina es hoy, sin duda, la región más activa y productiva del mundo en desarrollo en materia de educación para los medios». Y hay quien la sitúa a la cabeza de todos los países, como el director del Centro para el Estudio de la Comunicación y la Cultura de Londres, Robert White, que afirmó en Chile que «en mi lectura sobre *Media-Education*, creo que América Latina tiene las ideas más avanzadas del mundo y las ideas más completas» (Fuenzalida y Hermosilla, 1991: 37). El rechazo a las teorías funcionalistas, la impronta de la educación popular y la defensa de los paradigmas críticos de la comunicación y de la educación de la televidencia han dejado una impronta original en estos países que han desarrollo múltiples experiencias, proyectos, análisis e investigaciones. Los textos *Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación* (CENECA, 1992), *Educación para la comunicación televisiva* (Fuenzalida, 1986), *Educación para la recepción* (Charles y Orozco, 1995) y los documentos de la UNESCO, *L´éducation aux médias* (1984) y *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations* (Bazalgette, Bevort y Savino, 1992) son pruebas documentales de la riqueza y diversidad de estas experiencias.

Para Charles (1996: 219 y ss.) –que realiza una amplia panorámica de la educación para la televisión en América Latina a través de sus distintos programas– los proyectos se han caracterizado en esta región por «su tinte eminentemente crítico», que los diferencian de otras propuestas. Los programas de los primeros años se caracterizaron por sus tonos denunciadores y de desentrañamiento ideológico, desde ópticas populares, a través de la educación no formal y las comunidades de base. En los años ochenta, se experimentaron rupturas significativas con el modelo anterior por el «descubrimiento del receptor» (Charles, 1996: 223), como sujeto con capacidad activa para dotar de nuevos significados a los contenidos televisivos. Los programas de educación televisiva han asumido esta ruptura con los grandes paradigmas importados, basándose en los contextos y en la segmentación de las audiencias. Miranda (1992: 252), sintetizando los programas en el *Manual Latinoamericano* (CENECA, 1992), señala que «se espera de los sujetos receptores que desmitifiquen los medios de comunicación, para lo cual es necesario que manejen los códigos utilizados para la construcción de los mensajes, confrontándolos con sus propias condiciones de existencia (...). Se trata de educar para generar una actitud crítica y activa de los sujetos receptores». Charles (1996: 225) apunta como objetivos actuales de los programas de educación para la televisión de América Latina:

- Potenciar la capacidad crítica y analítica de los participantes, incrementando también su capacidad expresiva y creativa.
- Lograr superar el estado denunciatorio y crítico del sistema de televisión y llegar al de reflexión, análisis y creación cultural.

Universidad de Huelva 2009

- Enfatizar la creación de medios alternativos que respondan a los intereses y necesidades de los grupos sociales.
- En la mayoría de los programas, subyace un proyecto de sociedad más justa y democrática, con una mayor representación en los medios, implicando a los participantes para que valoren su cultura y su conciencia de ser social.

También son novedosos los programas iberoamericanos por las estrategias metodológicas que proponen. Así también Charles (1996: 226-227) apunta:

- La importancia del grupo como instancia mediadora entre el sujeto y la realidad social y como núcleo del proceso de construcción de significados. Por tanto, la metodología se basa en el trabajo grupal: discusiones colectivas, juegos de simulación, dinámicas de grupo, etc.
- La superación de la falsa dicotomía entre lo lúdico y lo didáctico, desarrollando materiales motivadores e interesantes que capten la atención de los alumnos a través de juegos, con actividades que actúen como detonadoras del análisis, la reflexión y la creación cultural.
- La importancia de la experiencia personal de los miembros del grupo como receptores de televisión, que es socializada a su vez a través del grupo.
- La convicción del carácter activo y participativo de los procesos educativos, que conlleva el desarrollo de una metodología basada en el diálogo, la interacción y el debate reflexivo y grupal.
- La simbiosis entre el estudio de los contenidos de los mensajes como la forma y el lenguaje técnico de la televisión. Si bien, «aunque se reconoce la importancia de conocer los lenguajes y formatos televisivos, pero en general se privilegia el análisis ideológico y cultural de los contenidos» (Charles, 1996: 226).

Chile

Como apunta Valerio Fuenzalida (1995: 170), la experiencia de Chile «constituye uno de los esfuerzos más sistemáticos y diversificados de educación para la recepción en América Latina». El Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) –que hemos citado múltiples veces a lo largo de este trabajo– ha sido uno de los principales impulsores de los estudios de recepción en todo el continente, revolucionando la manera de concebir teórica, metodológica y prácticamente el proceso de comunicación televisiva. Señala su actual director, J.L. Olivari (1996: 57), que «el levantamiento de un programa de educación para la recepción activa y crítica, con vistas a formar una cultura ciudadana, implica una complejidad de objetivos y una metodología en educación para los medios. Ellos se enfocan, más que a una crítica reactiva, a una mejor comprensión de éstos, a realizarla con la investigación de la recepción y a objetivos de transformación de la comunicación con fines de desarrollo cultural y social en la construcción de una 'ciudadanía comunicativa'. En el caso de Chile, la educación para los medios ha tenido una fuerte dimensión democratizadora».

Universidad de Huelva 2009

Creada esta organización no gubernamental en 1977 por profesionales del ámbito de la comunicación, CENECA ha pretendido centrarse en el desarrollo cultural y especialmente comunicativo de la sociedad chilena a través de actividades de investigación, capacitación y animación sociocultural, que han tenido su concreción en un proyecto de «Educación para la Recepción Activa de la Televisión».

Uno de los principales aciertos y logros de este programa ha sido su evolución desde el concepto inicial de lectura y decodificación crítica hacia una concepción mucho más compleja e integral. Así Fuenzalida y Hermosilla (1991: 86-88) afirman que:

> *«La lectura crítica se orienta a formar televidentes selectivos y discriminadores, capaces de tomar distancia ideológica y valórica ante sus emisiones. Pero esta acción sólo reside en el polo de la recepción del mensaje, de modo reactivo y negativo. En nuestra opinión, la educación para la recepción debe superar la denuncia de la alienación. El objetivo final de la educación para la televisión adquiere, entonces, un carácter positivo; la finalidad global es asumir la comunicación televisiva y apropiarse creadoramente del medio televisivo (...). La apropiación del medio comienza por la apropiación del significado construido a partir de la propia realidad histórica y cultural. Esto implica no sólo respetar las valoraciones propias de cada grupo social, sino potenciar su expresión. Es decir, valorar las resignificaciones que hace el grupo en torno a los mensajes televisivos, en lugar de pretender enseñarles el 'supuesto' verdadero significado de los mensajes.*
>
> *El objetivo a corto plazo de la educación para la recepción es amplificar y potenciar las capacidades socioculturales de semantizar activamente la televisión. Al abandonar el nombre de lectura crítica para adoptar la terminología de 'Recepción Activa de la TV' se quiere destacar el aspecto de refuerzo de la apropiación semantizadora y de la expresividad cultural de los grupos sociales».*

La recepción activa es entendida por ello como la capacidad de ser críticos ante el medio televisivo, logrando el distanciamiento ideológico y valórico frente a su programación, pero al tiempo que se adquieren capacidades para, según indica Hermosilla (1987: 7) en su texto *Explorando la recepción televisiva*:

- Ser capaces de definir los propios intereses y necesidades de comunicación y confrontarlos con los que la televisión ofrece. Para ello es preciso descubrir y potenciar las capacidades expresivas, reconociendo el valor de la propia palabra.
- Ser capaces de demandar activamente una orientación de la televisión, adecuada a los intereses y necesidades de los distintos sectores sociales.

Por tanto, en síntesis, los supuestos teóricos que fundamentan el proyecto de recepción activa de CENECA se basan en el cuestionamiento de las líneas denunciadoras y de los reduccionistas paradigmas lineales de comunicación, para centrarse en una propuesta enraizada en el contexto cultural, el constructivismo de la percepción televisiva y en la interacción dialéctica del receptor con el medio (Fuenzalida, 1995: 180-187). Se incorporan así, de forma original y aguda, conceptos novedosos como la «historización» del proceso de telerrecepción, la polidiscursividad y heterodiscursividad de los mensajes, la diversidad de los contextos de recepción, la ambigüedad de

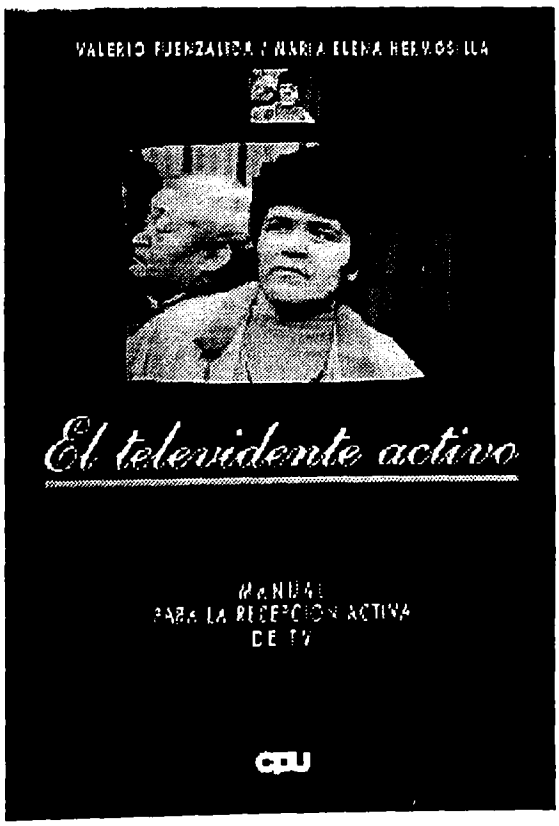
Universidad de Huelva 2009

los procesos de semantización, la trascendencia de lo emocional en el proceso y la radical influencia del contexto del hogar en la interacción con el medio.

Las acciones de este proyecto se concretan en la exploración de las relaciones televidentes/televisión como base para las acciones posteriores, que se diversifican en la elaboración y aplicación de materiales educativos, talleres de capacitación en la metodología, institucionalización de las acciones educativas...

Metodológicamente, el Programa se basa en el desarrollo de talleres activos dirigidos tanto a la enseñanza formal (alumnos y educadores) como a poblaciones más diferenciadas, como grupos de base, planificadores, etc., basados en técnicas de comunicación participativa, juegos, reflexiones y grupos de trabajo, etc. La importancia de la influencia grupal en la construcción del sentido y la necesidad de considerar la diversidad y segmentación de la audiencia exigen «valorizar» las experiencias concretas, por lo que los materiales se basan, más que en transmitir información teórica, en «robustecer una actitud activa ante el medio» (Fuenzalida, 1995: 174), fortaleciendo la propia expresividad y valoración y con ello la capacidad para discriminar y criticar los mensajes.

En cuanto a los materiales educativos, como ya hemos indicado y recogen Fuenzalida y Hermosilla (1991: 133), «el currículum no apuntaría a entregar información teórica, histórica o técnica de la televisión, sino más bien, a generar una actitud de comprender la emisión televisiva como un fenómeno complejo en el que la construcción del sentido se realiza con la participación del emisor, de los códigos utilizados, de los géneros televisivos y también del propio televidente. Comprender la construcción de significado televisivo se suponía un requisito básico para desarrollar una actitud activa y selectiva ante los mensajes. El currículum constaría de preferencia de actividades y juegos grupales y la información sólo se entregaría en tanto necesaria para las actividades». Hemos seleccionado esta extensa cita, ya que nos ofrece uno de los referentes básicos que tendremos presente en la elaboración de nuestro Programa Didáctico que presentamos en la siguiente parte de este trabajo.



El Proyecto de Educación para la Recepción Activa de CENECA se ha concretado en varios programas concretos, entre los que sobresalen:

- *Módulo de Educación para la TV* (Fuenzalida y Edwards, 1984). Guía de trabajo con jóvenes estudiantes de enseñanza primaria y secundaria, compuesta por once unidades temáticas que recorren el proceso de construcción del sentido televisivo.
- *TV y Recepción Activa* (Fuenzalida y

Universidad de Huelva 2009

Edwards, 1985). Guía de trabajo para jóvenes de sectores populares urbanos, a partir de estrategias didácticas no formales.

• *Mujer-TV* (Edwards, Cortés y Hermosilla, 1987). Guía de trabajo con mujeres adultas de sectores populares urbanos, en el que se presentan nueve unidades centradas en la problemática específica de este tipo de audiencia.

• *El televidente creativo* (Fuenzalida y Hermosilla, 1989b). Guía de trabajo para campesinos jóvenes y adultos, y por tanto, centrado en la problemática del mundo rural en su interacción con el medio televisivo, basándose en la centralidad de la televisión en estos ambientes, en la propia autodesvalorización de la imagen campesina del medio y en la necesidad de la resignificación educativa.

• *Explorando la recepción televisiva* (Hermosilla, 1987). Quince técnicas para indagar las relaciones entre los televidentes y los mensajes televisivos desde la dinámica grupal y lúdica que caracteriza a CENECA.

• *Unidades de capacitación en recepción activa de TV* (CENECA, 1991), texto de recapitulación de las principales unidades didácticas de programas anteriores.

Por la trascendencia de CENECA en el desarrollo de la educación para la competencia televisiva en todos los ámbitos, quisiéramos recoger, para finalizar, los índices de dos de sus propuestas más significativas:

Educación para la TV

1. Hablando con imágenes.
2. Hablando con imágenes.
3. Descubriendo los códigos.
4. Elaborando la noticia.
5. Programando musicales para radio y TV.
6. Produciendo imágenes para cine y TV.
7. Viendo la telenovela.
8. Viendo la teleserie.
9. ¿Qué es la información por televisión?
10. Una pausa comercial.
11. Programando la TV.

Unidades de capacitación en Recepción Activa de TV

1. Los especiales de prensa.
2. Las noticias por TV.
3. La telenovela.
4. El sueño de mi vida.
5. Yo y la TV.
6. Las demandas a la TV.
7. Técnicas para indagar la recepción de TV en los destinatarios.
   - El juicio a la TV.
   - Poniendo nota a la TV.
   - El cuestionario sobre condiciones y hábitos de recepción.

Universidad de Huelva 2009

Por último, es necesario indicar que si bien las aportaciones de CENECA son tan importantes que no sólo acaparan el panorama de su país y se extienden por todo el cono sur, también hay que reconocer que en este país se han desarrollado otras experiencias, algunas de ellas de especial valor. Reseñamos exclusivamente el programa de «Aprender a ver. Curso de TV», del Colegio «La Maisonnette» de Santiago de Chile (Aguirre y Vega, 1986: 25 y ss.) y «Educación para la TV. Currículum para la escuela» de la Fundación educacional «Roberto Bellarmino» (Miranda, Domínguez y Gazitúa, 1986: 35 y ss.). Pero especialmente destacable es el proyecto de «Educación del Telespectador Activo» (EETA), elaborado por la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso) (Reyes, 1986: 103 y ss.), que viene funcionando desde 1984 y que, como ya hemos indicado en un epígrafe anterior de este capítulo, al analizar el proceso de la televidencia activa, se fundamenta en el triple proceso de desmitificación, alfabetización y autoanálisis. En este sentido destacan documentos como *La educación del telespectador* (Reyes, 1985) y *Educación para la televisión en Chile* (Reyes, 1897). Recientemente se han editado nuevos materiales con el título de serie de «Educación para la Comunicación» (Reyes y otros, 1993), en el que se ofrecen unidades didácticas para trabajar con múltiples actividades los medios, especialmente el televisivo.

México

Señala Rojas (1995: 159) que «en México son pocas las organizaciones que han surgido para analizar, criticar y realizar acciones pertinentes para modificar algún aspecto del entorno inmediato». Muchos colectivos como «Mejor TV para niños» (1976-1979), «La televisión y los niños» (1979) tuvieron un dinamismo activo en la publicación de materiales pero pronto fracasaron. La asociación «Televidentes Alerta» surgió también como una iniciativa que conglomeraba a padres, educadores y comunicadores –al estilo de la «Action for Children's Television» de Boston, en la que se inspira– con la finalidad de buscar una participación activa de los ciudadanos en el proceso de comunicación televisiva. Para ello establecieron estrategias de reflexión, investigaciones y documentación y especialmente la elaboración de materiales educativos y de divulgación, esto es, programas concretos de educación de los telespectadores.

También otros organismos han desarrollado en México materiales, como el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC) de Guadalajara, que elaboró desde 1985 un «Taller de Lectura Crítica» para la educación no formal (CENECA, 1992a: 241-241).

Universidad de Huelva 2009

Pero especialmente significativos en este país son los materiales elaborados por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) con sus «Talleres de Educación para los Medios» –de los que ya hemos recogido información sobre aquéllos destinados a los padres en el capítulo quinto de este trabajo–. Este ambicioso proyecto (ILCE, 1992: 230) «ha buscado proponer un currículum complementario al de las escuelas de educación básica con la intención de preparar a los alumnos en el análisis y evaluación de mensajes difundidos en los medios de comunicación». Entre sus diferentes programas y materiales didácticos destacan:

- Programa de Educación para los Medios. Taller de análisis de mensajes. Guía teórica metodológica y antología de textos (Poloniato, 1988a; 1988b).
- Programa de Educación para los Medios. Taller de análisis de mensajes. Cuadernos de ejercicios (Poloniato, 1988c).
- Programa de Educación para los Medios. La escuela y la familia ante los medios masivos de comunicación (Martínez y Sánchez, 1993).
- Programa de Educación para los Medios. Taller para niños de Escuela Primaria. 3° y 4° grados (Salmones, 1991).
- Programa de Educación para los Medios. Taller para niños de Escuela Primaria. 5° y 6° grados (Lazo y Hernández, 1994).

Al igual que CENECA, el ILCE ha sido una de las instituciones más activas de Iberoamérica. Recogemos por ello los bloques temáticos de algunos de sus programas más emblemáticos:

Programa de Educación para los Medios
Taller para niños de Escuela Primaria
ILCE. México. Tercero y Cuarto Grados

Sesión 1: Reporteando e inventando ¡qué juego!
- El reportaje y el juego como formas de comunicación.
- Preparándose para la actividad: El juego.
- Desarrollo de actividades: «Analicemos un juego» e «Inventemos un juego».
- El reportaje: Elementos y cómo se realiza un reportaje.

Sesión 2: ¡A dibujar se ha dicho! Y actuemos nuestros cuentos
- Objetivo: El cuento como forma de comunicación.

Universidad de Huelva 2009

Sesión 3: Los héroes y las heroínas
- Objetivo: Héroes y heroínas en TV e historietas.
- Preparándose para la actividad: Héroes y heroínas en las caricaturas.
- Desarrollo de actividades: «Inventemos una historia de héroes».

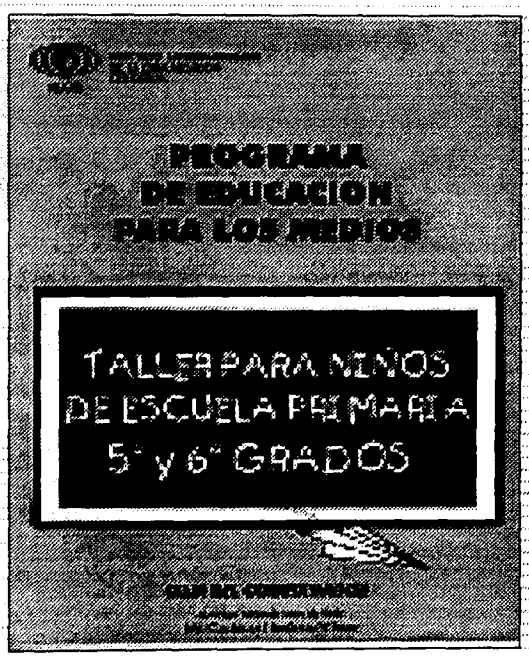
Sesión 4: Locutores y artistas de radio y TV
- Desarrollo de actividades: «Comparemos a los locutores», «Analicemos a un artista».

Sesión 5: Concursos y comerciales de radio y TV
- Objetivo: Propósito de los concursos y elementos de un comercial.
- Desarrollo de actividades: «Análisis del concurso», «Inventemos un concurso».
- Los comerciales: «Análisis/comparación comerciales», «Invención de comerciales».

Sesión 6: Los programas de suspense y las telenovelas
- Desarrollo de actividades: «Inventemos una historia de suspense», «Análisis de una telenovela», «Inventemos una historia para la telenovela».

Sesión 7: Las tiras cómicas
- Desarrollo de actividades: «Comentemos una tira cómica», «Invención e ilustración de una historieta».

Programa de Educación para los Medios
Taller para niños de Escuela Primaria
ILCE. México. Quinto y Sexto Grados



Sesión 1: La comunicación
- Objetivo: Procesos de comunicación e importancia de los medios.
- Desarrollo de actividades:
  - «La comunicación y el teléfono descompuesto».
  - «Nosotros y la comunicación».
  - «Comunícate sin palabras», «En tierra de ciegos».
  - «Los medios masivos de comunicación».

Sesión 2: Historietas
- Objetivo: Formas de exposición y consumo.
- Desarrollo de las actividades:
  - «Yo y la historieta»: escoger una historieta y pensar por qué gusta.
  - «Sobre globos, viñetas y sonidos extraños»: elementos.
  - «Cambiemos el sentido de la historieta»: «Esa historia es nuestra».

Sesión 3: Historietas
- Objetivo: Realizar una historieta a partir de sus elementos.
- Preparándose para la actividad:
  - La trama o historia: planteamiento, desarrollo y desenlace.
- Desarrollo de las actividades:
  - «La historia»: «Historia en cascada»: inventar una historia en grupo.
  - «Hagamos una historieta».

Sesión 4: La televisión
- Objetivo: Analizar exposición y consumo mensajes televisivos: (Horas visionado, importancia en sus vidas, programas favoritos, alternativas a la TV).

Universidad de Huelva 2009

- Desarrollo de actividades:
  - «Yo y la TV: lo que me gusta y no me gusta de la TV».
  - «Entrevistas para la TV»: cuadro horas visionado, programas, actividades.
  - «Un día sin TV».
  - «La TV y mi tiempo libre»: actividades cuando no veo TV: análisis.

Sesión 5: La televisión
- Objetivo: Géneros y lenguajes televisivos.
- Desarrollo de actividades:
  - «Géneros y lenguajes de la TV».
  - «Entre géneros y lenguajes»: clasificación de programas favoritos.
  - «Juicio a un programa de TV».

Sesión 6: La televisión
- Objetivo: Diferenciación personajes televisivos y reales. Invención de historias.
- Desarrollo de actividades:
  - Los personajes de los programas de TV: contraste vida real y TV.
  - «¿Cómo soy? Entonces soy: (Personajes favoritos; características).
  - «Inventemos una historieta para TV».

Sesión 7: Publicidad
- Objetivo: Analizar anuncios.
- Desarrollo de las actividades:
  - «Yo y la publicidad»: collage de publicidad.
  - «¿Qué nos quieren vender?»: «Adivinen qué vendo».

Sesión 8: Publicidad
- Objetivo: Técnicas de persuasión, dirigidas al público infantil.
- Desarrollo de las actividades: «Esa comida chatarra» y «Compra, compra y serás».

Sesión 9: Publicidad
- Desarrollo de las actividades: «Anuncio publicitario de un platillo».

Finalmente, cabe señalar antes de finalizar con este país, que junto al desarrollo de programas como los del ILCE hay que destacar la labor tanto teórica como práctica de Guillermo Orozco (1991; 1992a; 1992b; 1994a; 1994b; 1996a; 1996b) y Mercedes Charles (1995; 1996) y ambos conjuntamente (1994; 1995), referidos con cierta frecuencia en este trabajo, ya que ellos han aportado importantes claves para interpretar al telespectador como sujeto activo que interactúa con el medio, al tiempo que han elaborado programas para la educación del telespectador desde la familia, como ya señalábamos más arriba (Charles y Orozco, 1994).

Brasil

Entre las múltiples Universidades, instituciones y comunidades de base que se han dedicado a la Educación para los Medios en Brasil, destaca especialmente la «União Cristã Brasileira» (UCB), que ha desarrollado uno de los proyectos más consolidados

Universidad de Huelva 2009

de todo el continente de «Lectura crítica de la comunicación» (LCC). En su primera etapa, en la década de los setenta, fue su concepción moralista la que destacó, ya que se planteaba la necesidad de programas con el objeto de contrarrestar los contenidos televisivos en relación a la violencia, el sexo y los estereotipos (Charles, 1995: 223). En la segunda etapa se centró en el análisis de los medios de comunicación como industrias culturales, para denunciar la manipulación ejercida desde éstos. A partir de 1983, el proyecto se vincula a los movimientos populares y parte «de la manera en que las personas subjetivamente perciben los programas, con el fin de que tomen conciencia de sus contradicciones» (Gomes, 1986a: 130 y ss.). En otro trabajo, Gomes (1986b: 96 y ss.) explicita los objetivos del programa y la metodología, centrado en las clases populares y como opción eclesial por los pobres.

Otras instituciones también se han preocupado del desarrollo de programas como el Servicio Pastoral de Comunicación (SEPAC-EP), que desde una óptica cristiana, pretende desmitificar el sistema de los medios.

En los últimos años, hay que resaltar la labor realizada por Ismar de Oliveira (1984; 1992) y la Escola de Comunicaçoes e Artes de la Universidade de São Paulo, que acoge durante 1998 un Congreso Internacional de Educación para los Medios y la Cumbre Mundial de expertos sobre esta temática. Hay que apuntar también la importancia de la revista *Comunicação y Educação* en la difusión de materiales, programas y propuestas didácticas para enseñar a ver la televisión, especialmente su número 7 dedicado a este medio.

Perú

En el Perú la experiencia más significativa de educación para la competencia televisiva, según las diferentes fuentes consultadas (Ramiro, 1990: 10; CENECA, 1992: 103 y ss.), se encuentra en el Centro de Investigación en Comunicación Social (CICOSUL) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Lima, a iniciativa de Mª Teresa Quiroz (1992; 1993; 1997), a través del «Proyecto de Recepción Activa de la Televisión», con talleres dirigidos a escolares y maestros con una amplia propuesta didáctica. Desde el punto de vista metodológico, se trabaja con una dinámica grupal a través de materiales autónomos como fichas de trabajo. Desde 1986 se han llevado a cabo experiencias en centros educativos de la ciudad de Lima con el objetivo de que los escolares conozcan el lenguaje de la televisión, en sus procesos de producción y construcción de sentido, así como la necesidad de que se sitúen como productores de mensajes propios. Quiroz (1993: 226 y ss.) hace una profunda evaluación de estos talleres, abogando por la necesidad de «una propuesta nacional que vincule la comunicación y la educación» (pag. 251 y ss.), superando las experiencias aisladas. La propuesta de materiales que realiza Quiroz (1992; 1993) –que tendremos presente en nuestro Programa Didáctico– se concreta en talleres prácticos con la siguiente dinámica de trabajo: objetivos, presentación de experiencias, juego y discusión y síntesis. Las principales unidades y fichas que se proponen son éstas:

Universidad de Huelva 2009

Proyecto de Recepción Activa de la Televisión

- El proceso de la comunicación.
- La televisión y la vida diaria.
- El juicio a la televisión.
- Los informativos.
- La publicidad.
- La telenovela.

Venezuela

Desde 1990 se viene desarrollando en el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO) de la Universidad Central de Venezuela un interesante proyecto denominado «Niños y televisión: comunicación y educación para la percepción activa de la televisión» (Hernández, 1994: 91) que pretende desarrollar un método de lectura activa de la televisión con el objeto de tomar conciencia de la violencia que transmite el medio televisivo. En los últimos cursos, el proyecto se ha concretado en un Manual de Educación para la Televisión (EPATV) (Hernández, 1997: 112), propuesto al Ministerio de Educación de Venezuela para enseñar a maestros, promotores culturales, «con miras a que se conviertan en multiplicadores en el sistema escolar formal. El manual se divide en dos partes. En la primera se exponen las orientaciones pedagógicas; la segunda se subdivide en cinco módulos temáticos que giran en torno al análisis del sistema visual, sonoro y narrativo de los géneros televisivos, complementado todo ello con materiales de apoyo audiovisual. La metodología que se propone, en línea con las corrientes iberoamericanas, es lúdica, grupal, inductiva, reflexiva, contextual y práctica. Señala Hernández (1997: 115), en *Comunicar*, que «la competencia comunicativa hay que desmitificarla. No es patrimonio de una cofradía de especialistas provenientes de los Institutos y Universidades (...). Incentivar la actitud crítica y creativa ante el medio no es suficiente, ya que se debe trascender el medio en sí, para asentarse en la realidad cotidiana, por demás compleja y conflictiva. Es importante, en este sentido, propiciar un tipo de pedagogía que contemple aspectos básicos tales como el carácter ético de la comunicación, los derechos de los usuarios, la posibilidad de formar no sólo perceptores críticos de los mensajes, sino también emisores con propuestas alternativas».

También en este país se han desarrollado otros programas y propuestas de lectura crítica de la televisión, como el del Centro Guarura (1992: 53 y ss.), influenciados por los modelos de Kaplún y Freire. Canciones, series de televisión, personajes televisivos son sometidos a la reflexión individual, la discusión en grupos, la puesta en común con el objeto de desarrollar «la criticidad, la participación, la cooperación, la creatividad, la solidaridad» (pág. 55), frente al medio televisivo.

Universidad de Huelva 2009

Uruguay

El concepto de «lectura crítica» –que hemos analizado en epígrafes anteriores– tiene en Mario Kaplún (1982; 1986; 1992; 1004a; 1994b) su máximo exponente en Iberoamérica. Desde los inicios de la década de los setenta, la lectura crítica, como programa de educación de los telespectadores, se ha convertido en una «hermenéutica de los medios» (Kaplún, 1992: 199). Como apunta Ramiro (1990: 9), «tanteó poco a poco procedimientos para habilitar al espectador a que aprenda a ver las imágenes con un sentido crítico que le permitan detectar lo implícito detrás de lo explícito, develar lo connotado tras lo denotado, descifrar la metacomunicación en el trasfondo de la comunicación. Su método de lectura crítica se definió a sí mismo a partir de estas características: audiovisual, activo, gradual, apoyado en instrumentos de análisis, sencillo y accesible y vivencial, organizándose múltiples convocatorias en diferentes países del cono sur. El valor de la metodología propuesta por Kaplún para el análisis de los mensajes televisivos radica precisamente en que fue la primera ejemplificación práctica a través de programas concretos de las nuevas corrientes que Jesús Martín y García Canclini incorporaban cuestionando la presunta omnipotencia de los medios (Ramiro, 1990: 9). La propuesta didáctica de Kaplún –que tendremos presente en nuestro trabajo– se concreta en sesiones iniciadas por temas motivadores, seguidos de un audiovisual o visión de un mensaje, para luego iniciar la puesta en común, el diálogo y la recapitulación y evaluación colectiva. Los módulos se van progresivamente graduando, para ir comprendiendo cómo la gente establece la relación con la televisión. En sus últimos escritos –como hemos recogido más arriba, el propio programa de Kaplún para la lectura crítica ha evolucionado, en consonancia con las nuevas propuestas. Así afirma que es «más operativo y revelador que el concepto de lectura y descodificación de los mensajes, los modos de uso de la televisión: ¿qué hace la gente con la televisión, para qué le sirve, qué funciones le asigna en su vida cotidiana?» (Kaplún, 1994a: 25).

Junto a los trabajos de Kaplún, también se pueden destacar en Uruguay otros proyectos desarrollados como el Programa de Investigación y Sistematización de Educación para los Medios de la Universidad de la República, dirigido por Herrera (1992: 167), basado en los trabajos de CENECA, Prieto Castillo y Kaplún. El programa, recogido en el *Manual Iberoamericano*, se centra en el ámbito televisivo y sigue una metodología muy próxima a la propuesta por sus inspiradores.

Costa Rica

En Costa Rica se creó también en la década de los setenta, concretamente en 1974, el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC, 1992: 227 y ss.), como organización no gubernamental, dedicada a la investigación participativa de ambientes populares. Dentro de la corriente del «Lenguaje Total», esta institución ha desarrollado también una extensa gama de cursos y talleres, así

Universidad de Huelva 2009

como materiales para la educación de los televidentes y consumidores de medios. Durante la década de los ochenta, en colaboración con organismos de la Organización de Estados Iberoamericanos, ha puesto en circulación abundante material sobre la pedagogía de la comunicación como alternativa, propuesta de análisis crítico de la televisión desde la familia, etc.

Colombia

A partir de una serie de investigaciones desde perspectivas diversas (antropológicas, semiológicas, psicológicas y pedagógicas), la Universidad Industrial de Santander (Colombia), dirigidas por Mª Teresa Domínguez (1990; 1992a; 1992b; 1997), ha desarrollado una propuesta metodológica para enseñar a los alumnos a interpretar los mensajes: la lectura dinámica de los signos (Domínguez, 1990: 62 y ss.). Según Ramiro (1990: 12) ésta pretende, desde la lectura denotativa y connotativa, llegar «al análisis crítico que alecciona para la reflexión participante, la educación para la respuesta transformadora». Entre 1988 y 1989, esta Universidad elaboró un «Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación», con la colaboración de la UNESCO. La metodología de esta propuesta está ampliamente recogida en *Activos y creativos con los medios de comunicación social* (Domínguez, 1990: 22 y ss.) y su metodología en la revista *Comunicar*, con un artículo publicado en su número monográfico sobre la «Educación en Medios de Comunicación en Iberoamérica» (Domínguez, 1997: 31 y ss.)

Argentina

Ya en el capítulo primero, donde hicimos una breve panorámica de la Educación en Medios de Comunicación, aludimos a las experiencias y proyectos argentinos, especialmente dinámicos en la década de los noventa, como el caso de ADIRA (Morduchowicz, 1995: 69 y ss.). En el ámbito específicamente televisivo, hay que resaltar especialmente el papel jugado por la Universidad de Mendoza a través de la obra de Daniel Prieto Castillo (1997: 129 y ss.), con el proyecto «La televisión en la escuela», dirigido a Escuelas Primarias con la finalidad de «educar para la lectura y el uso de este recurso televisivo con fines educativos». Más de 850 maestros y miles de alumnos tuvieron la posibilidad de participar en estos programas, que combinaron la formación directa con la celebración de congresos nacionales sobre la temática televisiva y la edición de cinco libros que sintetizan los principales planteamientos de la propuesta: *La televisión: críticas y defensas; Elementos para el análisis de la imagen y el sonido; El relato televisivo; Los formatos televisivos y La televisión y el niño.* Como señala Prieto Castillo (1997: 138), «todo este camino, todo este proceso de cinco libros, de prácticas y encuentros para compartir conceptos y experiencias, tuvo como objeto fundamental aprender, en primer lugar, la televisión, para intentar luego desapren-

Universidad de Huelva 2009

der lo que nos hemos venido apropiando sin límites, sin frenos, sin medida. Aprender lo más posible de la complejidad del medio para luego dialogar con él, revisar sus propuestas de modelos sociales (...). Nos toca a nosotros, los educadores de este tiempo, relacionarnos con uno de los medios más complejos que haya producido la historia del hombre, con todo lo que ello implica de lectura y de seguimiento de tanta oferta vestida espectacularmente».

Otras experiencias desarrolladas en Argentina y recogidas en el *Manual Latinoamericano* (Pérez Gaudio, 1992: 149 y ss.) son, por un lado, el proyecto puesto en marcha para la Educación Primaria y Secundaria por la Escuela Superior de Periodismo «Obispo Trejo» de Córdoba, en el que se desarrollan cursos de formación crítica centrados en «enseñar a los niños a ver y oír la televisión». Por otro lado, el «Proyecto de investigación sobre recepción activa y crítica de los medios masivos» de la Universidad Nacional de San Luis (Lima Silvain, 1992: 158 y ss.), basado también en técnicas participativas y de autorreflexión grupal para la decodificación de los mensajes y la actitud activa ante los mismos». Y Finalmente, el «Programa de Educación para la Recepción» de la Universidad Nacional de Córdoba (Cañete y otros, 1992: 114 y ss.), muy cercano a los presupuestos de CENECA, en cuanto al concepto y diseño del programa sobre el eje de la recepción activa.

7.6.2.3. Australia

En Australia, cada uno de sus seis Estados desarrolla en la actualidad políticas educativas muy diferenciadas, como señalan McMahon y Quin (1993: 395), aunque cada día se observa una tendencia más generalizada hacia un marco nacional, hecho que ocurre también en cuanto a la Educación para los Medios.

En este país, la introducción de la alfabetización audiovisual en los programas escolares data de los años sesenta y setenta, estando en la actualidad asentados en los currículos estatales, con leves diferencias en cuanto a terminología, énfasis y estructuras organizativas. Es en la enseñanza Secundaria donde éstos han tenido un mayor éxito, aunque estos programas no se tienen presentes a la hora de acceder a los estudios superiores. En Primaria los cursos son más diversos y no puede hablarse, según estos autores, de efectos generalizados. En todo caso, hay que tener presente que en este país «la alfabetización audiovisual ha sido reconocida formalmente en dos de las áreas del currículum, lengua inglesa y arte» (pág. 397), por lo que «la alfabetización audiovisual está ya incorporada en el mapa educativo nacional».

En cuanto a las experiencias más significativas, ya señalábamos en el capítulo primero, siguiendo las aportaciones de Piette (1996: 29-30) que en Nueva Gales del Sur la televisión y los medios se integran en los programas escolares, desde la Educación Infantil hasta Secundaria, a través del programa «Mass Media Education K-12». En Australia Meridional, se han desarrollado los programas «R-7 Media Lab» y «8-12 Media Lab» con cinco bloques temáticos: el lenguaje de los medios, las intenciones de

Universidad de Huelva 2009

los mensajes, forma y contenido, influencia de los medios y técnicas de los mismos, centrándose más en la producción que en el análisis crítico. Por otro lado, en Australia Occidental, Barrie McMahon y Robin Quin han publicado una serie de manuales con la finalidad de facilitar el estudio de los medios en clase. Así *Exploring Images, Real Images: Film and Television, Stories and Stereotypes* (McMahon y Quin, 1997), etc.

7.6.2.4. La experiencia española

Ya en el capítulo primero de este trabajo hemos esbozado una breve panorámica de las principales plataformas institucionales y proyectos existentes en España en relación a la Educación en Medios de Comunicación.

Nos corresponde ahora centrarnos en las propuestas y programas que en los últimos años se han desarrollado en el ámbito de la educación de los telespectadores en el aula. En este sentido, y a partir de la bibliografía que hemos revisado, podemos señalar que no existen programas de ámbito estatal o autonómico, a semejanza de lo que hemos anotado para otros países y regiones como Canadá, Australia o Iberoamérica, que se centre exclusivamente en la educación de la competencia televisiva.

A pesar del profundo dinamismo que ha tenido la educación en España en las dos últimas décadas y el profundo cambio que la Reforma del Sistema Educativo (LOGSE) ha supuesto de apertura al medio y de innovaciones didácticas, no se han implementado programas específicos en este ámbito. Sin embargo, hay que reconocer que son muchas las actividades, las experiencias, las investigaciones y los programas de formación, así como los materiales didácticos que han ido viendo la luz en los últimos años, como síntoma de la sintonización, también de nuestro país, con este movimiento cada vez más universal. Damos cuenta en las siguientes líneas de algunas de estas propuestas, de muy diverso calibre y amplitud, pero pruebas evidentes de la importancia que la educación de los telespectadores está adquiriendo a nivel social y educativo.

Desde el punto de vista universitario, ya señalábamos en el capítulo primero, la presencia de un vasto elenco de Universidades con un notable desarrollo de investigaciones y propuestas para la Educación en los Medios. Pero, creemos necesario resaltar en este epígrafe la labor desempeñada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), por su amplia capacidad de convocatoria en los cursos de formación del profesorado, impartidos desde hace ya más de una década (PFP). Concretamente, nos parece de especial significación reseñar tres cursos a distancia convocados anualmente para maestros y profesores de todo el Estado: «Los medios de comunicación en los procesos instructivos» de los profesores Mª Luisa Sevillano y Donaciano Bartolomé (Sevillano y Bartolomé, 1988), centrado en el análisis de la televisión y los medios desde una vertiente tanto crítica como creativa; el curso de «Iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales» de Roberto Aparici y colaboradores (Aparici, Valdivia y García, 1987), que gira en torno

Universidad de Huelva 2009

a la alfabetización audiovisual, pero con notables ejemplificaciones del medio que nos ocupa; y especialmente, por la centralidad de su temática respecto a este trabajo, el curso impartido por Catalina Alonso y Domingo Gallego (Alonso y Gallego, 1996), titulado «Cómo enseñar a ver críticamente la televisión». Éste se plantea iniciar a los docentes en la necesidad de educar a través de la televisión, ofreciéndoles información sobre el medio televisivo y sus influencias en los alumnos, sin realizar propuestas prácticas ni pautas de actuación didáctica para el aula, ya que esta vertiente se reserva para el trabajo práctico que los alumnos tienen que presentar. En esta línea, propone seis módulos de trabajo, que ofrecen una documentación basada en artículos de periódicos, revistas científicas y capítulos de libros. Por ello, no se trata de un texto original, sino de una síntesis recopilatoria elaborada «ad hoc» para este curso. Aún así la estructura del curso, por su novedad en España, por su extenso ámbito de influencia y adecuada estructuración, nos parece interesante a recoger:

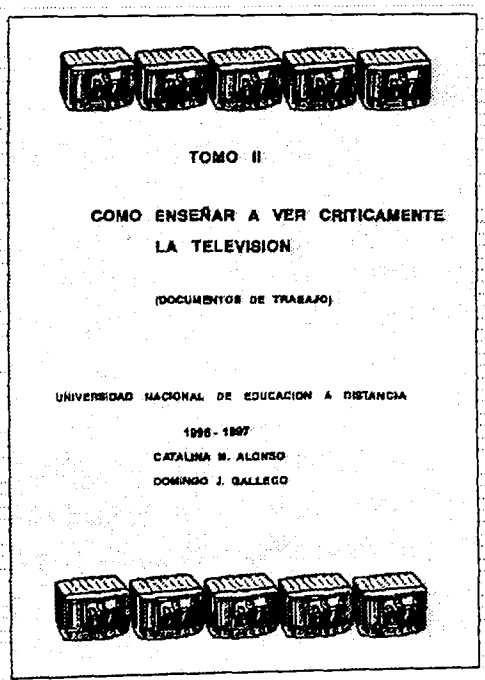
Cómo enseñar a ver críticamente la televisión
Curso a distancia para profesores
UNED. Madrid

Módulo 1: Introducción a la televisión:
- Informe de la Comisión Especial sobre contenidos televisivos (Senado).
- La televisión se experimenta fuera y se investiga dentro del aula (M. Cebrián).
- Tendencias internacionales de la programación televisiva (E. Prado).
- La investigación de las formas televisivas en los programas infantiles (L. Vilches).
- La temprana crisis del sistema televisivo español.
- Televisión: el espectáculo de las concesionarias.
- La programación infantil en televisión (J.M. Contreras).
- La producción televisiva (L. Soler).

Módulo 2: Lo real y lo ficticio en televisión:
- Artículos de prensa.

Módulo 3: Estereotipos y personajes televisivos:
- Las actitudes mediales y su relación con la TV, la familia y la escuela (H. Hengst).
- El niño como televidente no nace, se hace (G. Orozco).
- Los efectos de la televisión sobre los niños y los jóvenes (J. Halloran).
- Influencia de los medios de comunicación en los niños y jóvenes (C.V. Felitzen).
- Artículos de prensa.

Módulo 4: Violencia y agresión en la pantalla televisiva:
- La jungla mediática.
- Artículos de prensa.


TOMO II

COMO ENSEÑAR A VER CRITICAMENTE LA TELEVISION

(DOCUMENTOS DE TRABAJO)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA

1996 - 1997

CATALINA M. ALONSO

DOMINGO J. GALLEGO

Universidad de Huelva 2009

Módulo 5: Televisión, información y manipulación:
- Recuperar el estudio del receptor (E. Guinsberg).
- De la sociología de la televisión a la sociología de la pantalla (R. Silverstone).
- La influencia social de la televisión: niveles de influencia (M. Martín Serrano).
- La influencia social de la televisión; fuentes y métodos de estudio (M. Martín).
- La economía política de la comunicación (N. Garham).
- La TV: una máquina de reproducir acontecimientos (I. Ramonet).
- Nuevos usos de la comunicación en tiempos de crisis (M. Dragoevich).
- Los políticos y la televisión (J. Benavides).
- Artículos de prensa.

Módulo 6: La publicidad en televisión:
- Publicidad y consumo (R. Eguizábal).
- Publicidad y medio ambiente (J. Barrios).
- Los niños, indefensos ante la saturación publicitaria de juguetes (Saura y Jiménez).
- Artículos de prensa.

Bibliografía complementaria.

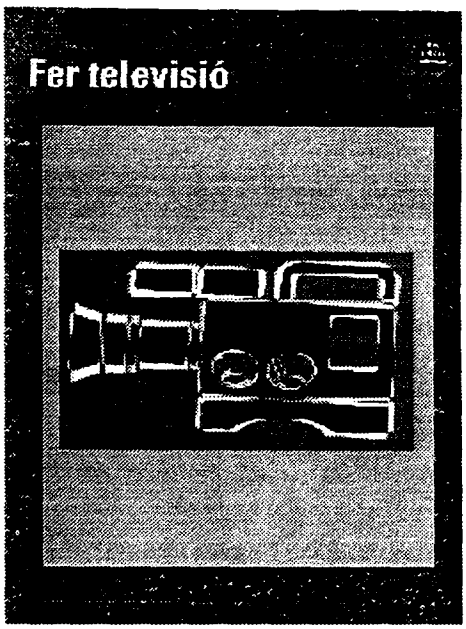
También, hay que tener presente –como ya hemos apuntado en otros epígrafes de este trabajo– la importante labor desarrollada por los Centros de Profesores (CEPs) que desde su creación, a mitad de la década de los ochenta, han impartido múltiples cursos relacionados con las tecnologías, los medios y la televisión. Sin embargo, en este caso hay que incidir en que no ha habido una política uniforme y consolidada, ya que desde la administración educativa no se ha seguido –como señalamos en el capítulo primero– una política de «Educación en Medios de Comunicación», centrándose exclusivamente en proyectos de «Nuevas Tecnologías» y muy tímidamente en «Prensa-Escuela».

Junto a las propuestas de formación del profesorado –fase previa y necesaria para el lanzamiento y garantía de éxito de programas de educación de la competencia televisiva– tenemos que hablar necesariamente de los nuevos diseños curriculares, editados al hilo de la Reforma Educativa, ya que la inclusión, entre sus objetivos, de contenidos y recursos para el tratamiento disciplinar o transversal de la educación para la televisión, es clave para institucionalizar programas de competencia televisiva, que no necesariamente han de ser paralelos al sistema educativo formal y pueden estar integrados curricularmente, bien en asignaturas independientes, bien como parte integrante de otras materias, como ya hemos apuntado en el capítulo sexto, al analizar las distintas posibilidades de integración curricular de la televisión en las aulas.

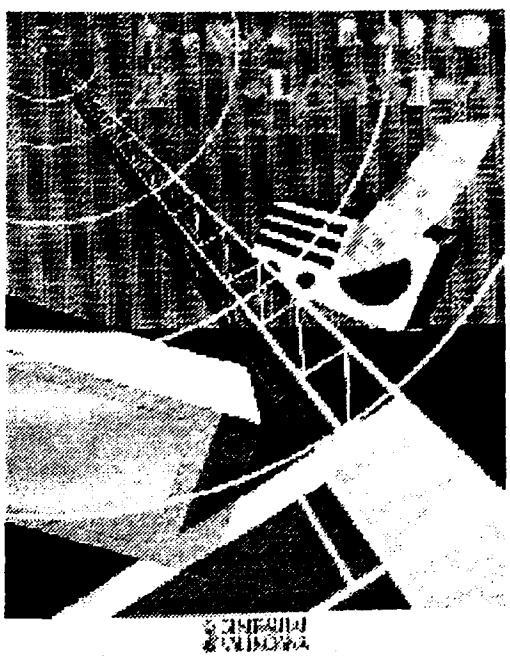
En el desarrollo de los diseños curriculares de las Comunidades Autónomas con competencia educativa, que hemos analizado (Cataluña, Valencia, Andalucía y MEC), no hemos encontrado ningún crédito variable u optativa de Educación Secundaria, vinculados de forma específica a la enseñanza crítica de la televisión, ni incluso, de una manera más amplia, centrados en las posibilidades de interacción entre la televisión y la educación.

Universidad de Huelva 2009

La Generalitat de Cataluña es, quizás, en este sentido, la más cercana al ofrecer un módulo para Bachillerato denominado *Fer televisió* (Hernández, 1993), pero que, como su propio nombre indica, se dedica exclusivamente al proceso de producción audiovisual, en este caso en vídeo. Por otro lado, dentro de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, esta Comunidad presenta una optativa *L'Educació àudio-visual* (Maquinay y Ripoll, 1996: 9), entre cuyos objetivos aparece «la adquisición de una verdadera competencia audiovisual», siendo la televisión uno de los ejes centrales de la propuesta. Pero además el Departament d'Ensenyament ya publicó anteriormente (Maquinay, 1994: 5 y ss.) orientaciones de carácter transversal sobre la educación audiovisual dirigidas a la Educación Infantil y la Primaria, para su integración en las distintas áreas curriculares, recogiendo la doble vertiente de educar en y con los medios.



Por otro lado, también en esta Comunidad catalana –al igual que en otras muchas–, hemos de reseñar los esfuerzos individuales desarrollados por algunos docentes en la elaboración de propuestas prácticas para trabajar en el aula a enseñar a ver la televisión. En este sentido, es de destacar el trabajo desarrollado en el Instituto de «Serrallarga» con la consolidación de la experiencia «Enseñar a ver la televisión: una propuesta didáctica» (Echazarreta, 1994: 255 y ss.), explicitada posteriormente (Echazarreta, 1996: 63 y ss.). Por último, indicar que recientemente se ha constituido el colectivo de docentes y periodistas «Mitjans» cuyo objetivo básico es el desarrollo de materiales didácticos y la formación de los profesionales de la educación y los medios.



• La Comunidad Valenciana también diseñó en la década de los ochenta un programa, de integración de la prensa, la radio y la televisión en las aulas, basado en módulos de uso tanto transversal como disciplinar (Belinchón y Jiménez, 1986). Sin embargo, este Programa prácticamente nunca llegó a ponerse en marcha. Aún así, dentro de las propuestas curriculares para la Educación Secundaria, existen unos interesantes materiales, dentro de la optativa de Educación Plástica y Visual, titulados *El cine y la televisión* (Bellido, 1992), que ofrecen un planteamiento –si bien especialmente centrado en el cine– de cómo analizar la programación televisiva. Este material es especialmente significativo, porque no se trata sólo de orientaciones didácticas para los docentes, sino también un cuaderno del alumno, con baterías de ejercicios para trabajar en el

Universidad de Huelva 2009

aula. Por último, y al igual que en Cataluña, hay que subrayar la creación reciente del colectivo «Entre líneas», que al igual que el grupo catalán, pretenden vincular los dos ámbitos de la educación y la comunicación a través de la formación de profesores y la edición de materiales didácticos.

En el ámbito del Ministerio de Educación (con sus once comunidades dependientes de su política educativa hasta 1997) no se ha desarrollado una política específica para enseñar a ver la televisión como módulo independiente de sus programas de Nuevas Tecnologías y del ya extinto «Prensa Escuela». Tanto uno como otro, a finales de los ochenta y comienzo de los noventa fueron prolijos en la edición de materiales y propuestas curriculares, pero no se centraron de una forma relevante en la educación del consumidor de televisión como una faceta autónoma dentro de sus proyectos, y por ello no se elaboraron materiales y programas específicos dentro de este ámbito.

Con el desarrollo de los diseños curriculares emanados de la LOGSE se incluyen optativas que recogen el uso didáctico de los medios de comunicación, y entre ellos la televisión. Así en *Los procesos de comunicación* (Botella y otros, 1992) se ofrecen pautas genéricas de todas las fases del fenómeno comunicativo; en *Imagen y Expresión* (Alonso y otros, 1992) se incide en la vertiente creativa y expresiva con los medios; y en *Imagen* (García-Sípido, 1993) y *Comunicación Audiovisual* (Bergondo, 1992), se sitúan los medios dentro de la cultura audiovisual. Si bien hay que valorar muy positivamente estos materiales, no hay que dejar de reconocer que propiamente ninguno de estos documentos se centra en la temática específica de este trabajo, el desarrollo de la competencia televisiva, y aunque todos ellos incluyen las vertientes críticas y creativas que hemos definido como propias de esta competencia, no hay un tratamiento específico de la educación del telespectador como consumidor de televisión.

En el País Vasco, dentro de las actuaciones institucionales, no hemos tenido conocimiento –por la bibliografía revisada– del desarrollo de programas de educación del telespectador. Sí, en cambio, se han realizado actividades en centros de formación, Universidades y especialmente a través de colectivos vinculados al mundo de la televisión como «Pausoka» (Aguaded, 1996b: 173), que ha tenido la iniciativa de organizar jornadas de formación con el título «Telebista ikusten irakatsiz» (Enseñar a ver la televisión).

Por otro lado, y dentro del panorama español, nos parece que la propuesta más rigurosa, de carácter práctico, que se ha elaborado para enseñar a ver la televisión es la que hace el colectivo formado por Sesé, Gabelas, Samarra, Saz y Mazana (Grupo Spectus, 1996a; 1996b), en el programa *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo.* Orientado para su integración en las nuevas optativas previstas en la LOGSE, así como su integración en las distintas materias disciplinarmente. «El programa pretende ser una respuesta docente ante la proyección que hoy tiene el fenómeno televisivo, es decir, un medio de comunicación que absorbe más horas que nuestro centro educativo». El programa se compone de una guía didáctica para los profesores en el que se ofrecen orientaciones de cómo llevarlo a la práctica, ofreciendo tanto referencias bi-

Universidad de Huelva 2009

bliográficas complementarias, como el desarrollo de la programación y el solucionario de las actividades propuestas en los materiales para los alumnos. Como estrategias metodológicas, el material propone trabajar desde un enfoque multimediático y con la integración en las actividades de la actualidad televisiva. Además se sugiere la importancia del trabajo con los padres, como ya hicimos referencia en el capítulo quinto con sus propuestas para la actuación con la familia.

Programa TV: Aprende conmigo

Grupo Spectus

1. ¿Qué es la televisión?:
- La televisión como medio de comunicación.
- Historia de la televisión.
- Cómo es la televisión.
- Las finalidades de la televisión: informar y entretener.
- Tipos de televisión.

2. La programación televisiva:
- Factores de continuidad y programación.
- Tipos de programas.
- La TV como espectáculo.
- El lenguaje de la televisión.

3. La televisión: una ficción:
- Concepto de ficción.
- La representación de la realidad.
- La animación.
- Principio técnico de animación.
- Cómo se realiza una película de dibujos animados.
- Sistemas de animación.

4. La información en televisión:
- Concepto de información.
- Acontecimiento/comentario/noticia.
- Análisis de la información televisiva.
- Modos de presentación de la información.
- Programas informativos.

5. La publicidad:
- Concepto de publicidad.
- Funciones de la publicidad.
- Las estrategias del mensaje publicitario.
- Tipos de anuncios publicitarios.
- La publicidad y los jóvenes.

6. Efectos socioculturales de la televisión:
- La adicción televisiva.

Universidad de Huelva 2009

- La incomunicación.
- La violencia.
- Esquematización de culturas. Estereotipos.
- Creación y fomento de estados de opinión.
- Dirigismo político e ideológico de la sociedad.

7. Apéndices:

- Efectos visuales y sonoros.
- La violencia. Tipos.
- Historia de la TV.
- Vocabulario básico.

Finalmente, en cuanto a la Comunidad Autónoma Andaluza, hemos de resaltar también que, al igual que en las otras regiones españolas, no se han desarrollado todavía programas concretos de educación de la competencia televisiva en el aula. A nivel institucional hay que señalar que las distintas iniciativas que se han diseñado para poner en marcha planes de formación y elaboración de materiales han sido fallidas –véanse en el capítulo primero las referencias al «Plan Alhambra» y al más reciente «Plan de Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación» (Junta de Andalucía, 1996)–. No obstante, al igual que en las otras Comunidades el desarrollo de los diseños curriculares ha permitido la inclusión de los medios en distintas optativas de la Educación Secundaria y en talleres de la Educación Primaria. En ningún caso, se han desarrollado programas específicos para una educación a ver la televisión ni módulos concretos. En todo caso, las optativas Información y Comunicación (Educación Secundaria) y Medios de Comunicación (Bachillerato) ofrecen, al menos, el marco adecuado para la inserción de este tipo de programas, si tenemos presente que en la justificación de estas materias se incluye «la necesidad de potenciar la 'competencia comunicativa' de los alumnos/as para mejorar su comprensión y expresión de los mensajes y los procesos comunicativos, con el objeto de 'formar individuos críticos y receptores activos' (Aguaded, 1997e: 104). Para un análisis más exhaustivo de estas materias, remitimos a la parte segunda de este trabajo, concretamente a la Guía Didáctica del Programa Didáctico que diseñamos, «Descubriendo la caja mágica», donde se realiza una contextualización de la televisión en el diseño curricular español, y de manera especial en los decretos de la Comunidad Autónoma Andaluza.

Por otro lado, Andalucía ha sido también una Comunidad que en la última década ha dinamizado profundamente sus investigaciones en el campo de la televisión. Si bien, estos estudios no han tenido aún resultados significativos en la elaboración de programas de educación de la competencia televisiva en la escuela, no hay que ignorar que este tipo de estudios van creando el clima propicio y los recursos necesarios para ello. Quisiéramos por ello en estas líneas finales, reseñar al menos algunos de estos trabajos por su calidad investigadora y por su valor para impulsar este necesario movimiento de la Educación para los Medios de Comunicación, y especialmente

Universidad de Huelva 2009

para la educación de los televidentes desde el aula. Así, la tesis doctoral de Manuel Cebrián de la Serna, de la Universidad de Málaga, *Realidad y ficción en la lectura de mensajes verboicónicos televisivos en los niños de cuatro a siete años* (1989), y su posterior texto *La televisión. Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión. Una propuesta de intervención didáctica* (1992), suponen, en el ámbito televisivo, la primera revisión rigurosa que sobre las relaciones televisión/infancia, encontramos en nuestra Comunidad.

En el ámbito sociológico, la Universidad de Granada también realizó hace unos años un interesante estudio –que ya hemos citado– sobre *La influencia de la televisión en la infancia y la adolescencia andaluza* (Iglesias de Ussel, 1995), que, por la centralidad de la temática respecto a nuestro trabajo, no hemos podido, al menos, dejar de mencionar. En esta misma Universidad, también se ha desarrollado recientemente un trabajo de investigación, subvencionado por el CIDE, denominado *El profesor (educador, enseñante y televidente) y la programación televisiva* (Gallego, 1997) que, si bien se circunscribe exclusivamente al rol docente, nos ha servido para situar metodológicamente nuestra posterior investigación.

Por otro lado, en la Universidad de Sevilla también se ha llevado a cabo un interesante estudio sobre las relaciones entre niños y televisión. Así es de destacar el trabajo desarrollado conjuntamente entre las Facultades de Psicología y Educación en la elaboración del *Estudio psicoeducativo de la programación infantil y juvenil de Canal Sur Televisión* (Borrego y De Pablos, 1994) que inicia la preocupación por el análisis de los contenidos de los nuevos canales autonómicos que se pusieron en marcha a finales de la década de los ochenta. Pero también desde el propio medio se han comenzado a favorecer estudios y análisis sobre cómo perciben los niños la televisión. En este sentido, nos parece interesante remitir al trabajo cuantitativo y cualitativo, realizado por Mª José Vera (1994: 37 y ss.), presentado en uno de los prestigiosos congresos «¿Qué miras?», organizados por la Generalitat Valenciana.

A nivel de aula, también se han desarrollado múltiples trabajos e investigaciones aplicadas. Especialmente significativas nos parecen las desarrolladas por el Grupo Imago de Granada (Becerra y otros, 1994), por la cercanía a nuestra temática, al centrarse sus trabajos en centros de Educación Secundaria y en las percepciones de los escolares sobre el mundo de la televisión.

Por último, hay que destacar también en nuestra Comunidad la labor interdisciplinar desarrollada por la Escuela Andaluza de Salud Pública de la Universidad de Granada, al conseguir congregar y editar un texto que, a partir de la revisión bibliográfica que hemos realizado, nos parece único en el panorama español. *La Generación TV* (March, 1994) es un esfuerzo de confluencia entre distintas áreas de conocimiento que aglutina a médicos, psicólogos, juristas, pedagogos, trabajadores sociales, periodistas, políticos, psiquiatras en torno a la temática que nos ocupa: los niños ante la televisión; para obtener de este esfuerzo intelectual una síntesis para la reflexión y elaboración de pautas comunes de actuación.

Finalmente, y dentro de Andalucía, hemos de citar, al menos, la labor desempe-

Universidad de Huelva 2009

ñada por el Grupo Comunicar, colectivo andaluz de profesores y periodistas, dedicado desde 1988 a la Educación en Medios de Comunicación, a través de actividades de formación de profesores, de la dinamización de la comunidad educativa (padres, alumnos) a través de concursos, certámenes y especialmente por medio de la publicación de materiales didácticos con experiencias, propuestas, reflexiones e investigaciones relacionadas con los medios de comunicación en las aulas. En los últimos cursos, la televisión se ha ido convirtiendo también en el eje neurálgico de sus actividades, a través de la organización de congresos, jornadas, la edición de murales, y la publicación de guías curriculares para trabajar de forma práctica la televisión y los medios en las optativas reseñadas de la Educación Secundaria, tanto desde una vertiente crítica como creativa.

7.6.3. Tendencias futuras de la educación de los telespectadores

El panorama descrito en las páginas anteriores tiene necesariamente una doble lectura. Por un lado, los avances en las dos últimas décadas han sido significativos, consolidándose muchos de los proyectos ya en marcha e iniciándose programas en países que habían estado al margen (Brown, 1991: 275 y ss.). Aún así la situación tiene muchas debilidades tanto de tipo conceptual como en las estrategias de formación de los profesores y especialmente en la elaboración de materiales curriculares, adaptados a las posibilidades y limitaciones de los sistemas educativos.

Desde un punto de vista conceptual, como apunta Orozco (1996a: 113), es necesario «diversificar los objetivos, los contenidos y ámbitos», esto es, las estrategias que plantea «el desafío múltiple contemporáneo de la educación para la televidencia». Hay que superar, como ya hemos señalado, los reduccionismos imperantes, como el predominio del análisis de contenido en los programas, que conllevan los análisis contraideológicos y las posturas exclusivamente «denuncistas» que tanto predominaban en las primeras fases de los modelos de lectura crítica de la televisión (Kaplún, 1982; 1986: 161 y ss.).

Por otro lado, es imprescindible superar otro supuesto discutible, según Orozco (1996a: 114), como es la necesidad de que la educación de la televidencia adopte necesariamente estrategias defensivas, «cuyo principal objetivo es inocular a los miembros de la audiencia con respecto a ciertos contenidos no deseados, diseminados por los medios masivos». Pero en el extremo opuesto, es necesario también evitar que la educación para la recepción televisiva se centre exclusivamente en el aprendizaje de los aspectos formales, en los lenguajes y las formas, generando estrategias como las desarrolladas en Estados Unidos y generalizadas en toda Europa de la «alfabetización audiovisual», ya que, como apunta este autor (pág. 115), suponen también un reduccionismo, «al centrarse en los aspectos formales y técnicos», abandonando los contenidos. Por ello, señala Orozco (1996a: 117) que es necesario que la educación

Universidad de Huelva 2009

para la televidencia «diversifique su problematización del fenómeno comunicativo en todas sus partes: recepción, transmisión, producción, así como las diversas técnicas y objetos de trabajo. La necesidad de poner en marcha una estrategia más integral, que involucre y atienda simultáneamente varios de los componentes del proceso comunicativo, se va convirtiendo en condición indispensable».

Hay, por ello que profundizar, como apostilla Jacques Piette (1996: 268 y ss.) en los conceptos de pensamiento crítico y, sobre todo, en el de competencia mediática/comunicativa y televisiva que hemos introducido en este trabajo. Esta concreción debe de llevar necesariamente al establecimiento de políticas educativas de explotación de la lectura activa de la televisión en los centros escolares, con programas didácticos que incidan especialmente en los alumnos, pero sin olvidar su inserción en las familias y en los grupos de iguales.

Una política global para la educación de la competencia televisiva implica –como hemos señalado en el capítulo quinto– a la familia, los medios, las asociaciones cívicas, las administraciones políticas, pero especialmente a la institución escolar. La formación de los profesores y el desarrollo de materiales curriculares, de programas didácticos para enseñar y aprender a ver la televisión se convierten, desde nuestra óptica, en los ejes clave.

Desde nuestro modesto trabajo, presentaremos en la parte segunda de este trabajo el diseño de un material curricular para enseñar a ver la televisión, elaborado específicamente con este fin, denominado «Descubriendo la caja mágica», con materiales para alumnos y profesores. En la siguiente parte del trabajo, someteremos el Paquete Curricular al juicio de expertos y a la experimentación en contextos reales de centros de Secundaria para analizar y evaluar las posibilidades didácticas del mismo.

Referencias bibliográficas

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1986): *Historia de la Pedagogía.* Madrid, Fondo de Cultura Económica.

AGUADED, J.I. (1995): «Experiencias e investigaciones sobre la televisión en las aulas», en SANCHO, J.M. y MILLÁN, L.M. (Coords.): *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario.* Sevilla, MCEP; 167-180.

AGUADED, J.I. (1996a): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada.* Huelva, Grupo Comunicar; 2ª ed.

AGUADED, J.I. (1996b): «Plataformas: Pausoka», en *Comunicar, 7*; 173.

AGUADED, J.I. (Dir.) (1997a): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria.

Universidad de Huelva 2009

AGUADED, J.I. (1997b): «La educación del telespectador. Unidades didácticas para el consumo activo de la televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 253-270.

AGUADED, J.I. (1997c): «Hacia un nuevo telespectador», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 15-19.

AGUADED, J.I. (1997d): «Jóvenes Telespectadores Activos. Campaña de sensibilización para un consumo inteligente de la televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 270-293.

AGUADED, J.I. (1997e): «La televisión en el nuevo diseño curricular español», en *Comunicar, 8*; 97-109.

AGUADED, J.I. (1997f): «La Educación en Medios de Comunicación. Modelos asociativos en Andalucía y Portugal», en AGUADED, J.I. y GONÇALVEZ, J.A. (Coords.): *Caminhos para o encontro educativo. Educar hoje em Espanha e Portugal.* Faro, Universidade do Algarve/Universidad de Huelva; 417-426.

AGUILAR, P. (1996): *Manual del espectador inteligente.* Madrid, Fundamentos.

AGUIRRE, M. y VEGA, G. (1986): «Aprender a ver. Curso de televisión en un colegio», en FUENZALIDA, V. (Coord.): *Educación para la comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO; 25-34.

ALBORCH, C. (1995): «Televisión y cultura», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión y cultura.* Valencia, RTVV; 11-20.

ALCOCER, M. y MOLINA, A. (1995): «¿Qué le vemos a la tele?», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coords.) (1995): *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios.* México, Trillas; 58-67.

ALONSO, C. y GALLEGO, D. (1996): *Cómo enseñar a ver críticamente la televisión.* Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2 tomos).

ALONSO, M.; MATILLA, I. y VÁZQUEZ, M. (1981): *Los teleniños.* Barcelona, Laia.

ALONSO, M. y OTROS (1992): *Imagen y Expresión. Optativas.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

ANDERSON, J.A. (1981): «Receivership Skills: an Educational Response», in PLOGHOFT, M & ANDERSON, J.A. (Eds.): *Education for the Television Age.* Springfield, Charles C. Thomas.

ANDERSON, J.A. (1983): «Television Literacy and the Critical Viewer», in BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.): *Children's Understanding of Television.* New York, Academic Press; 293-330.

ANDERSON, J.A. & BRYANT, J. (1983): «Research on Children's Television Viewing: The State of the Art», in BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.): *Children's Understanding of Television.* New York, Academic Press; 331-353.

APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1987): *Lectura de imágenes.* Madrid, La Torre.

APARICI, R., VALDIVIA, M. y GARCÍA, A. (1988): *La imagen. Iniciación a la lectura de imágenes y al conocimiento de los medios audiovisuales.* Madrid, UNED.

Universidad de Huelva 2009

APARICI, R. (Coord.) (1993): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre.

AREAL, L. (1995): *Educação para os Media no Ensino Secundário. Sugestões de actividades.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

ATWOOD, B.S. (1984): *Cómo desarrollar la lectura crítica.* Barcelona, CEAC. Puede consultarse también la versión inglesa (1975): *Developing Skills in Critical Reading.* London, Learning Handbooks.

BABIN, P. y KOULOUMDJIAN, M.F. (1983): *Nuevos modos de comprender. La generación del audiovisual y el ordenador.* Madrid, S.M.

BANDURA, A. (1977): *Social Learning Theory.* New York, Englewood Cliffs. (Versión castellana (1982): *Teoría del aprendizaje social.* Madrid, Espasa-Calpe.

BARTOLOMÉ, A. (1996): «La sociedad audiovisual interactiva. Aspectos tecnológicos de nuestra sociedad actual», en FERRÉS, J. y MARQUÉS, P. (Coords.): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías.* Barcelona, Praxis; 3-25.

BATES, A.W. (1983): *The Relationship between Programe Style and Structure and Learning from Television.* London, Open University.

BAUER, T.A. (1984): «Austriche: théorie de l'enseignement des médias», en UNESCO (Ed.): *L´éducation aux médias.* Paris, UNESCO; 231-243.

BAZALGETTE, C. (1991)*: Los medios audiovisuales en la Educación Primaria.* Madrid, Morata/ Ministerio de Educación.

BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.) (1992): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute.

BAZALGETTE, C. (1993): «La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza Primaria y Secundaria», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid. La Torre; 113-134.

BECERRA, M. y OTROS (1994): *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio.* Granada, Grupo Imago.

BELINCHÓN, M. y JIMÉNEZ, E. (Coords.) (1986): *Programa: La prensa en la escuela. Prensa, radio y televisión.* Valencia, Generalitat Valenciana.

BELLIDO, A. (1992): *El cine y la televisión. Educación Plástica y Visual.* Secundaria Obligatoria. Valencia, Generalitat Valenciana.

BELLEMARE et AL. (1994): *L'intelligence télévisuelle des 12-17 ans.* Lausanne, Loisirs et Pédagogie.

BENAVIDES, J. (1981): *La Gramática Generativa de Noam Chomsky.* Madrid, Latina.

BENAVIDES, J. (1992): «Los niños y niñas conocen la televisión», en *Infancia y Sociedad, 14;* 67-78.

BERGER, G. (1983): «L'éducation aux médias: un exemple de Suisse», en *Perspectives 13(2);* 247-256.

BERGONDO, E. (1992): *Comunicación audiovisual. Materiales didácticos. Optativas.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Universidad de Huelva 2009

BERTRAND, G. et MERCIER, P.A. (1993): «Le zapping, une histoire ancienne», en *Dossiers de l'audiovisuel. Les approches du téléspectateur, 51.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel; 52-55.

BEVORT, E. (1994): «Comment éduquer à l´actualité avec les médias? Panorama européen de l´éducation aux médias», en AGUADED, J.I. y FERIA, A. (Coords.): *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 15-25.

BISQUERRA, R. (1992): *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.* Barcelona, Boixereu.

BOECKMANN, K. (1992): «La formation continue des professeurs. Approches et expériences», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 95-99.

BORREGO, C. y DE PABLOS, J. (1994): *Estudio psicoeducativo de la programación infantil y juvenil de Canal Sur Televisión.* Sevilla, Universidad (policopiado).

BOTELLA, E. y OTROS (1992): *Los procesos de comunicación. Optativas.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.) (1983): *Children's Understanding of Television.* New York, Academic Press.

BROOKFIELD, S. (1986): «Media Power and the Development of Media Literacy: An Adult Educational Interpretation», in *Harvard Educational Review, 56 (2)*; 151-170.

BROWN, J. (1991): *Television 'Critical Viewing Skills' Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Select Countries.* New Jersey, Erlbaum Publishers.

BUCKINGHAM, D. (1989): «Television Literacy: Critique», en *Radical Philosophy, 51.*

BUCKINGHAM, D. (1993): «Going Critical: the Limits of Media Literacy», in *Australian Journal of Education, 37 (2)*; 142-152.

BUCKINGHAM, D.; HEY, V. & MOSS, G. (1992): «Repenser le savoir télévisuel», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 136-141.

BRANDEIS, J. (1995): «An Overview of Media Education in Anglophone Quebec», in *Communication 16(1)*; 61-68. Canadá, Université de Laval.

CABERO, J. y OTROS (1993): «Esfuerzo mental y percepciones sobre la televisión/vídeo y el libro», en *Bordón, 45, 2*; 143-153.

CABERO, J. (1994): «Retomando un medio: la televisión educativa», en VARIOS: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE/SAV; 161-193.

CABERO, J. (1997a): «Investigaciones sobre el consumo de televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 69-77.

CABERO, J. (1997): «Más allá de la planificación en la Educación en Medios de Comunicación», en *Comunicar, 8;* 31-37.

CALLEJO, J. (1995): *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Universidad de Huelva 2009

CAMPS, V. (1996): «Consumidores de imágenes», prólogo a AGUILAR, P.: *Manual del telespectador inteligente.* Madrid, Fundamentos; 11-13.

CAMPUZANO, A. (1992): *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica.* Madrid, Akal.

CAMPUZANO, A. (1996): «La integración de los medios en el currículum», en FERRÉS, J. y MARQUÉS, P. (Coords.): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías.* Barcelona, Praxis; 13-25.

CAÑETE, S. y OTROS (1992): «Programa de Educación para la Recepción», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 114-129.

CAREY (1974): «Cognitive Competence», in CONOLLY, J.K. & BRUNER, J.S. (Eds.): *The Growth of Competence.* London, Academic Press.

CASETTI, F. y DI CHIO, F. (1994): *Cómo analizar un film.* Barcelona, Paidós.

CHARICOV, A. (1992): «Education aux médias dans l'ex-URSS: un bref historique», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.) (1992): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 176-180.

CEBRIÁN HERREROS, M. (1995): *Información audiovisual. Concepto, técnica, expresión y aplicaciones.* Madrid, Síntesis.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1989): *Realidad y ficción en la lectura de mensajes verboicónicos televisivos en niños de 4 a 7 años.* Málaga, tesis doctoral inédita.

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

CENECA (Ed.) (1991): *Unidades de capacitación en recepción activa de la televisión.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO.

CENECA (Ed.) (1992a): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO.

CENECA (1992b): «Programa de Recepción Activa de TV», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 73-99.

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (1991): «Background Report: the Key Issues and Literature Reviewed», in MCLURE, S. & DAVIS, P. (Eds.): *Learning to Think: Thinking to Learn. The Procedings of the 1989.* Oxford, Pergamon Press; 201-229.

CENTRO GUARURA (1992): «Talleres de Lectura Crítica», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 53-63.

CHALVON, M.; CORSET, P. y SOUCHON, M. (1982): *El niño ante la televisión.* Barcelona, Juventud.

CHARLES, M. (1995): «Recepción crítica y organizaciones populares. La experiencia de Brasil», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coords.): *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios.* México, Trillas; 216-226.

CHARLES, M. (1996): «Educación para la televisión en América Latina: un recorrido permeado

Universidad de Huelva 2009

de esperanza», en OROZCO, G. (Coord.): *Miradas latinoamericanas a la televisión.* México, Universidad Iberoamericana; 219-232.

CHARLES, M. y OROZCO, G. (1994): *Programa de Educación para los Medios. Guía del Televidente para padres de familia.* México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2 tomos).

CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coords.) (1995): *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios.* México, Trillas.

CICOSUL (1992): «Proyecto de recepción activa de la televisión», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 103-113.

CLEMI (1996): «Ciudadano del mañana», en *Presentación del CLEMI* (hoja informativa). Paris, Centre de Liaison de l´Enseignement et des Moyens d´Information; 1-4.

CLOUTIER, J. (1975): *L'ere de l'emerec ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-médias.* Montréal, Les presses de l'Université.

COHEN, A.A.; ADONI, H. & DRORI, G. (1982): «Adolescents' Differential Perception of Social Conflicts in Television News and Social Reality». University Jesusalem, documento policopiado.

COLLINS, W.A. (1979): «The Developing Child as Viewer», in *Journal of Communication 25 (4)*; 35-44.

CONNOLLY, K.J. & BRUNER, J.S. (1974): «Competence: Its Nature and Nurture», in CONNOLLY, K.J. & BRUNER, J.S. (Eds.): *The Growth of Competence.* London, Academic Press.

CONSEIL DE L´ÉDUCATION AUX MÉDIAS (1996a): *L´éducation à l´audiovisuel et aux médias. Dossier de synthèse 1996.* Belgique, Fondation Roi Baudouin.

CONSEIL DE L´ÉDUCATION AUX MÉDIAS (1996b): *L'éducation aux médias en douze questions.* Belgique, Fondation Roi Baudouin.

CRITICOS, C. (1993c): «Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin 'apartheid'», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 79-91.

DAHL, A.G. (1981): *Media Education in Norway.* Oslo, Ministerio de Educación.

DAHL, A.G. (1984): «Sens critique et goût de la communication», en UNESCO (Ed.): *L´éducation aux médias.* Paris, UNESCO; 177-196.

DAHL, A.G. (1992): «Produire des informations», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.) (1992): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 60-64.

DESBANS. C. (Coord.) (1996): *L'écran et les aprentissages.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel/Groupe de Recherche sur la Relation Enfants-Médias.

DESIMONI, C. (1992): «Des pionniers de l´éducation aux médias: l´experience du canton de Vaud», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 43-53.

DEVAL, J. y ENESCO, I. (1985): «Prólogo», en GREENFIELD, P.M.: *El niño y los medios de comunicación.* Madrid, Morata; 11-16.

Universidad de Huelva 2009

DÍAZ JIMÉNEZ, C. (1993): *El alfabeto gráfico.* Madrid, La Torre.

DOMÍNGUEZ, M.J. (1990): *Activos y creativos con los medios de comunicación social.* Bogotá, Paulinas/UNESCO.

DOMÍNGUEZ, M.J. (1992a): «L'influence de la télévision. Un rapport de recherche», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 123-128.

DOMÍNGUEZ, M.J. (1992b): «Los niños y los medios de comunicación social», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO/UNICEF; 176-195.

DOMÍNGUEZ, M.J. (1997): «La lectura dinámica de los signos», en *Comunicar, 8*; 57-61.

DONDIS, D.A. (1973): *A primer of Visual Literacy.* Cambridge, MITT Press.

DORR, A. (1985): *Television and Children.* Beverly Hills, Sage.

DORR, A. (1992): «Estudios sobre la televisión», en HUSEN, T.; POST, L. y HWAITE, T. (Comps.): *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Madrid, Vicens Vives/MEC; vol. 9; 5448-5449.

DORR, A.; GRAVES, S.B. & PHELPS, E. (1980): «Television Literacy for Young Children», in *Journal of Communication, 30 (3)*; 71-83.

DUNCAN, B. & OTROS (1989): *Media Literacy. Resource Guide.* Toronto (Ontario), Ministry of Education.

ECHAZARRETA, C. (1994): «Aprender a ver la televisión. Una propuesta didáctica», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 255-265.

ECHAZARRETA, C. (1996): «La televisión: ficción o realidad», en *Comunicar, 6*; 63-68.

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

ECO, U. (1974): «¿El público perjudica a la televisión?», en *Simposio Internacional de Comunicación.* Italia.

EDWARDS, P. (1986): «De la Educación para la TV a la Recepción Activa», en FUENZALIDA, V. (Coord.): *Educación para la comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO; 65-86.

EDWARDS, P., CORTÉS, S. y HERMOSILLA, M.E. (1987): *Mujer TV.* Santiago de Chile, CENECA.

ENNIS, R.H. (1962): «A Concept of Critical Thinking», in *Harvard Educational Review, 32;* 81-111.

EVRA. J.V. (1990): *Television and Child Development.* New York.

FARKOUH, S. (1992): «Education aux médias en Jordanie. Situation actuelle et projets d´avenir», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 171-175.

FERRÉS, J. (1994a): «Televisión y escuela», en CMIDE (Ed.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE/SAV de la Universidad de Sevilla; 113-124.

Universidad de Huelva 2009

FERRÉS, J. (1994b): *Televisión y educación.* Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (1995): «Estrategias para el uso de la televisión», en *Cuadernos de Pedagogía, 234*; 18-21.

FERRÉS, J. (1996a): *Televisión subliminal. Socialización y comunicaciones inadvertidas.* Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (1996b): «Reticencias en torno a los audiovisuales y la enseñanza», en FERRÉS, J. y MARQUÉS, P. (Coords.): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías.* Barcelona, Praxis; 27-34,

FRANCÉS, E. (1997): «Educar para el consumo desde la televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 113-117.

FREINET, C. (1979): *Las técnicas audiovisuales.* Barcelona, Bem.

FREIRE, P. (1985): *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE, P. (1987): *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires, Siglo XXI.

FUENZALIDA, V. (1984a): *Módulo de Educación para la TV.* Santiago de Chile, CENECA-CENCOSEP-OREALC/UNESCO.

FUENZALIDA, V. (1984b): *TV-padres-hijos.* Santiago de Chile, CENECA/Paulinas.

FUENZALIDA, V. (Coord.) (1986a): *Educación para la comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO.

FUENZALIDA, V. (1986b): «Ámbitos y posibilidades en la recepción televisiva», en FUENZALIDA, V. (Coord.): *Educación para la comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO; 209-225.

FUENZALIDA, V. (1995): «La recepción activa de la televisión: la experiencia de CENECA», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coords.): *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios.* México, Trillas; 170-187.

FUENZALIDA, V. y EDWARDS, P. (1984): *Módulo de Educación para la TV.* Santiago de Chile, CENECA-CENCOSEP-OREALC/UNESCO.

FUENZALIDA, V. y EDWARDS, P. (1985): *TV y Recepción Activa.* Santiago de Chile, CENECA-CENCOSEP-OREALC/UNESCO.

FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1989a): *Visiones y ambiciones del televidente. Estudios de recepción televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO.

FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1989b): *El televidente creativo.* Santiago de Chile, CENECA/CECH/IER/OREALC/UNESCO.

FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1991): *El televidente activo. Manual para la recepción activa de la televisión.* Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria.

FUNDACIÓN R. BELARMINO (1985): *Programa de Educación para la TV.* Santiago de Chile, Galdoc.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1997): *El profesorado y la televisión.* Granada, Universidad.

GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1981): *Televisión y enseñanza.* París, UNESCO.

Universidad de Huelva 2009

GARCÍA MATILLA, A. (1993): «Los medios para la comunicación educativa», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 45-77.

GARCÍA MATILLA, A. (1994): «La agresiva candidez del dibujo animado japonés», en MARCH, C. (Coord.): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 97-101.

GARCÍA NOVELL, F. (1994): «Educación para la Comunicación», en *Vela Mayor, 4;* 7-14.

GARCÍA-SÍPIDO, A. (1993)*: Imagen. Materiales didácticos. Artes.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia

GARCÍA YRUELA, J. (1995): *Comunicación, tecnología, participación.* Madrid, Popular.

GIACOMANTONIO, M. (1985): *La enseñanza audiovisual.* Barcelona, Gili Gaya.

GIRE, A. (1984): «Sens critique et goût de la communication», en UNESCO (Ed.): *L´éducation aux médias.* Paris, UNESCO; 177-196.

GOMES, P.G. (1986a): «Leitura crítica da comunicação: Projeto UCB», en *Revista Intercom, 55.* São Paulo, UCB.

GOMES, P.G. (1986b): «Educación para la televisión en la opción por los pobres», en FUENZALIDA, V. (Coord.): *Educación para la comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO/UNICEF; 87-100.

GONNET, J. (1995): *De l´actualité à l´école. Pour des ateliers de démocratie.* Paris, Armand Colin.

GRAVIZ, A. y POZO, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento.* Barcelona, Herder.

GREENFIELD, P.M. (1985): *El niño y los medios de comunicación.* Madrid, Morata.

GRÉGOIRE, R. (1985): *Grandir avec la télévision. La télévision et les valeurs dans le projet éducatif.* Quebec, Conseil Supérieur de l´Éducation.

GREIMAS, A.J. (1988): «Por una semiótica didáctica» en RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (Coord.): *Educación y comunicación.* Barcelona, Paidós; 63-68.

GRUPO SPECTUS (1996a): *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo.* Madrid, La Torre/MEC.

GRUPO SPECTUS (1996b): *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo. Guía didáctica.* Madrid, La Torre/MEC.

GRUPO SPECTUS (1997): «La tele en las aulas», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 227-240.

GUTIÉRREZ, F. (1993): *Pedagogía de la Comunicación en la educación popular.* Madrid, Popular/OEI.

HALL, S. (1977): *Cultura, medios de comunicación y efectos ideológicos.* Londres, Mass Communication Society.

HALLORAN, J.D. & MARCIA, J. (1986): «Learning about the Media. Medias Education and Communication», in *Communication and Society, 16.* Paris, UNESCO.

HART, A. (1991): *Understanding the Media: a Practical Guide.* London, Routldge.

Universidad de Huelva 2009

HERMOSILLA, M.E. (1987): *Explorando la recepción televisiva.* Santiago de Chile, CENECA.

HERMOSILLA, M.E. y FUENZALIDA, V. (1993): «La recepción activa de la televisión», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 261-284.

HERNÁN, J. (1997): «Hacia una cultura comunicativa», en *Comunicar, 8;* 17-24.

HERNÁNDEZ, P. (1993): *Fer televisió. Crèdits Batxillerat.* Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

HERNÁNDEZ, G. (1994): «Educación para la televisión en la Fundación del Niño», en *Anuario ININCO, 6;* 89-120. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

HERNÁNDEZ, G. (1997): «Aprender a ver televisión», en *Comunicar, 8;* 111-166.

HERRERA, T. (Coord.): «Proyecto de investigación y sistematización de Educación para los Medios», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 167-175.

HODGKINSON, A.W. (1964): *Screen Education: Teaching A Critical Approach to Cinema and Television.* Paris, UNESCO.

HOWE, M. (Comp.) (1983): *Learning from Television. Psychological and Educational Research.* New York, Academic Press.

IGLESIAS DE USSEL, J. (Dir.) (1995): *Influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluza.* Sevilla, Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.

ILPEC (1992): «Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO/UNICEF; 227-229.

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA (1992): «Talleres de Educación para los Medios», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO/UNICEF; 230-242.

INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1992): *A escola o os media. Fichas de actividades para compreender como se trata a actualidade.* Lisboa, Ministério de Educação.

JACQUINOT, G. (1985): *L'école devant les écrans.* Paris, Les éditions ESF. Traducción española (1996): *La escuela frente a las pantallas.* Buenos Aires, Aique.

JENSEN, K. (1987): «Qualitative Audience Research. Towards an Integrative Approach to Reception», in *Critical Studies in Mass Communication, 4.* Speach Comm.

JIMÉNEZ. L. y OTROS (1998): «Televisión: análisis, influencia y educación crítica», en *Aula de Encuentro, 1;* 73-80. Úbeda (Jaén), Escuela Universitaria Magisterio SAFA.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1996): *Plan Andaluz de Integración de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en la Educación.* Sevilla, Consejería de Educación.

KAPLÚN, M. (1982): *Lectura crítica.* Caracas, CESAP.

KAPLÚN, M. (1986): «Metodología para la lectura crítica», en FUENZALIDA, V. (Coord.): *Educación para la comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO/UNICEF; 157-172.

KAPLÚN, M. (1992): «Método de Lectura Crítica», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO/UNICEF; 196-213.

Universidad de Huelva 2009

KAPLÚN, M. (1994a): «Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas», en: *Anuario ININCO, 6.* Caracas, Universidad Central de Venezuela; 13-35.

KAPLÚN, M. (1994b): «El estudio de la recepción: un área prioritaria de investigación-acción ante los nuevos desafíos», en VARIOS: *Investigar la comunicación. Propuestas Iberoamericanas.* México, Universidad de Guadalajara.

KRASNY, L. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros.* Madrid, Visor. Original en inglés (1986): *Taking Advantage of Media. A Manual for Parents and Teachers.*

KUMAR, K. (1992): «Une nouvelle définition des objetifs. Réflexions venues de l'Inde», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 166-170.

LABORDA, X. (1996): «Consum i producció a la comunicació de masses», en *Perspectiva Escolar, 207*; 2-9.

LAZO, Y. y HERNÁNDEZ, G. (1994): *Programa de Educación para los Medios. Taller para niños de Escuela Primaria. 5° y 6° grados.* México, ILCE.

LAZOTTI, L. (1983): *Comunicación visual y escuela.* Barcelona, Gustavo Gili.

LEY, J. y RUZ, A.M. (1986): «Metodología para un trabajo grupal de educación para la TV», en FUENZALIDA, V. (Coord.): *Educación para la comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO/UNICEF; 173-186.

LIMA SILVAIN, G. y OTROS (1992): «Proyecto de investigación sobre recepción activa y crítica de los medios masivos de comunicación», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 158-166.

MAQUINAY, A. (1994): *L'Educació àudio-visual. Orientations per al desplegament del currículum de Educació Infantil i Primària.* Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

MAQUINAY, A. y RIPOLL, X. (1996): *L'Educació àudio-visual. Educació Secundària Obligàtoria i Batxillerat.* Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

MARCH, J.C. (Coord.) (1994): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.

MARCH, J.C. y GARCÍA, M.M. (1994): «Infancia y medios de comunicación: nacidos con la tele», en MARCH, J.C. (Coord.): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 29-32.

MARTÍN BARBERO, J. (1990): «De los medios a las prácticas», en *Cuadernos de Comunicación y Sociedad, 1.* México, Universidad Iberoamericana.

MARTÍN BARBERO, J. (1996): «Prólogo», en OROZCO, G. (Coord.): *Miradas latinoamericanas a la televisión.* México. Universidad de Guadalajara; 9-13.

MARTÍNEZ, E. (1994): «Educación para la lectura crítica de la televisión», en *Comunicar, 4*; 42-51.

MARTÍNEZ, J.M. y SÁNCHEZ, R. (1993): *Programa de Educación para los Medios. La escuela y la familia ante los medios masivos de comunicación.* México, ILCE.

MASSELOT-GIRARD, M. (1996a): «Le jeune enfant, l'image et le son. Procédures et démarche

Universidad de Huelva 2009

de sémiotisation», en GRREM (Ed.): *L'écran et les apprentissages.* Paris, Groupe de Recherche sur la Relation Enfants-Médias/Institut National de la Jeunesse; 139-145.

MASSELOT-GIRARD, M. (1996b): «Écrans du quotidien, école d'aujourd'hui», en MASSELOT-GIRARD, M. (Coord.): *Les cahiers du Creslef, 41-42. L'enfant, la télévision et l'école.* Besançon, Université de Franche-Comté; 5-24.

MASSELOT-GIRARD, M. (Coord.)(1996c): *Les cahiers du Creslef, 41-42. L'enfant, la télévision et l'école. Actas du Colloque de 'Télécole'.* Besançon, Université de Franche-Comté.

MASTERMAN, L. (1980): *Teaching about Television.* London. McMillan.

MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid, La Torre. (Traducción española de *Teaching the media*).

MASTERMAN, L. (1994): «En réfléchissant sur l'éducation aux médias», en MASTERMAN, L. et MARIET, F.: *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90.* Pays-Bas, Conseil de l'Europe; 5-92.

MATUTE, J.A. (1986): «La educación y el enfoque crítico sobre los medios de difusión masiva», en FUENZALIDA, V. (Coord.): *Educación para la comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO/UNICEF; 137-156.

MCMAHON, B. y QUIN, R. (1993): «La alfabetización audiovisual en las escuelas australianas», en APARICI, R. (Coord.): La revolución de los medios audiovisuales. Madrid, La Torre; 395-397.

QUIN, R. y MCMAHON, B. (1997): *Historias y estereotipos.* Madrid, La Torre.

MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.* Madrid, Ministerio de Educación

MENA, B.; MARCOS, M. y MENA, J.J. (1996): *Didáctica y Nuevas Tecnologías en Educación.* Madrid, Escuela Española.

MICHEL, G. (1990): *Para leer los medios.* México, Trillas.

MINKKINEN, S. (1979): *A General Curricular Model for Mass Media Education.* Paris, ESCO/UNESCO.

MINKKINEN, S. et NORDENSTRENG, K. (1984): «Finlande: vers l'égalité devant l'information et la culture», en UNESCO (Ed.): *L'éducation aux médias.* Paris, UNESCO; 214-230.

MINISTÈRE D'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (Ed.) (1989): *La compétence médiatique. Document d'appui pour les cycles intermédiaire et supérieur.* Toronto, L'imprimerie de la Reine pour l'Ontario. (Adaptación del programa de Barry Duncan «Media Literacy», por Pierre Bélanger).

MIRANDA, M.; DOMÍNGUEZ, P. y GAZITÚA, T. (1986): «Educación para la TV. Currículum para la escuela», en FUENZALIDA, V. (Ed.): *Educación para la comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO; 35-42.

MIRANDA, M. (1992): «Análisis comparativo de las experiencias latinoamericanas», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO/UNICEF; 241-253.

MORDUCHOWICZ, R. (1995): «To Keep Freedom Forever. Media Education in Argentina», in *Communication 16(1)*; 69-78. Canadá, Université de Laval.

Universidad de Huelva 2009

MURRAY, J.F. (Comp.): *Television Studies in Scottish Schools. Glasgow.* Consejo Escocés de Tecnología Educativa.

NADAL, M.A. y PÉREZ, V. (1991): *Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo.* Madrid, Castalia/MEC.

OLIVARI, J.L. (1996): *Currículum y televisión.* Chile, CENECA/Mineduc.

OLIVARI, J.L. (1997): «La televisión: la nueva agencia cultural en la escuela», en *Comunicar, 8;* 139-148.

OLIVEIRA, I. de (1984): *Para una leitura crítica dos jornais.* São Paulo, Paulinas.

OLIVEIRA, I. de (1992): «Teoría y práctica de la comunicación: incidencia sobre los proyectos de Educación para los Medios en América Latina», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 273-289.

OLSON, D.R. & BRUNER, J. (1974): «Learning through experience and learning through media», in OLSON, D.R. (Comp.): *Media and Simbols: the Forms of Expression.* Chicago, University of Chicago.

OPERTI, L. (1992): «Enseignement de l'image: formation continue des maîtres de Primaire», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 107-110

OROZCO, G. (1991): *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 2.

OROZCO, G. (Coord.) (1992a): *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 4.

OROZCO, G. (1992b): «La Investigación de la Recepción y la Educación para los Medios: hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso educativo», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 290-301.

OROZCO, G. (1994a): *Al rescate de los medios. Desafío democrático para los comunicadores.* México, Universidad Iberoamericana.

OROZCO, G. (Coord.) (1994b): *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva.* México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 6.

OROZCO, G. (1996a): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo.* Madrid, La Torre.

OROZCO, G. (Coord.) (1996b): *Miradas latinoamericanas a la televisión.* México, Universidad Iberoamericana.

ORTEGA, J.A. y FERNÁNDEZ DE HARO, E. (1996): *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia.* Granada, Genesian/Fundación Educación y Futuro.

PALAU, M.E. (1994): «La televisió de cadena a l'Escola ComunicActiva», en *Perspectiva Escolar, 188;* 10-16.

PALMER, E.L. (1983): «Formative Research in the Production of Television for Children», in MEYER, M. (Ed.): *Children and de Format Features of Television: Approaches and Findings of Experimental and Formative Research.* Munich and New York, Saur.

Universidad de Huelva 2009

PEARL, D. & AL. (1982): *Television and Behavior: Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties.* Rockville, MD, National Institute of Mental Health.

PEYRÚ, G. (1993): *Papá, ¿puedo ver la tele?* Buenos Aires, Paidós.

PÉREZ GAUDIO, M.A. (1992): «Educación y comunicación ante la nueva sociedad emergente», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 149-157.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994): *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio.* Barcelona, Paidós.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1997): «Educación en televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 23-28.

PIERRE, E.; CHAGUIBOFF, J. et CHAPELAIN, B. (1982): *Les nouveaux téléspectateurs.* Paris, Institut National de l'Audiovisuel.

PIERRE, E. (1984): «France: formation du jeune téléspectateur», en UNESCO (Ed.): *L'éducation aux médias.* Paris, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture; 299-312.

PIETTE, J. (1995a): «Apprendre à vivre avec les médias, une urgence pour l´école et la démocratie» en VARIOS: *L´école et les médias.* Paris, MédiasPouvoirs.

PIETTE, J. (1995b): «L´education aux médias: un bilan», en *Communication, 1,* vol, 16. Canadá, Université de Laval; 37-59.

PIETTE, J. (1996): *Éducation aux médias et fonction critique.* Montreal, L´Harmattan.

PLAN DENI (1985): *Cómo ver televisión.* Montevideo (Uruguay), Oficina Católica de Cine.

POLONIATO, A.A. (1988a): *Programa de Educación para los Medios. Taller de análisis de mensajes. Guía teórica metodológica.* México, ILCE.

POLONIATO, A.A. (1988b): *Programa de Educación para los Medios. Taller de análisis de mensajes. Antología de textos.* México, ILCE.

POLONIATO, A.A. (1988c): *Programa de Educación para los Medios. Taller de análisis de mensajes. Cuadernos de ejercicios.* México, ILCE.

PORCHER, L. (1994): *Télévision, culture, éducation.* Paris, Armand Colin.

POSTMAN, N. (1991): *Divertirse hasta morir. El discurso público en la época del «show business».* Barcelona, La Tempestad.

PRIETO, D. (1982): *Método de análisis de mensajes.* Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.

PRIETO, D. (1997): «El aprendizaje de la televisión en las escuelas de Mendoza en Argentina», en *Comunicar, 8;* 129-138.

PRINSLOO, J. & CRITICOS, C. (1991): *Media Matters in South Africa.* Durban, Media Resource Centre.

PUNGENTE, J. (1993): «La segunda primavera», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 399-412.

Universidad de Huelva 2009

QUIN, R. & MCMAHON, B. (1993): «Monitoring Standars in Media Studies: Problems and Strategies», in *Australian Journal, 37 (2)*; 182-197.

QUIROZ, M.T. (1992): «Estrategias educativas», en CENECA (Ed.): *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano.* Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO; 302-311.

QUIROZ, M.T. (1993): *Todas las voces. Comunicación y educación en Perú.* Lima, Universidad de Lima.

QUIROZ, M.T. (1997): «Propuesta para la educación y la comunicación», en *Comunicar, 8*; 31-38.

RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.) (1994): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV.

RAGHAVAN, G.N. (1984): «Les médias atteignent-ils les masses? L'expérience indienne», en UNESCO (Ed.): *L'éducation aux médias.* Paris, UNESCO; 325-342.

RAMIRO, L. (1990): «Prólogo», en DOMÍNGUEZ, M.J.: *Activos y creativos con los medios de comunicación social.* Bogotá, Paulinas/UNESCO; 14-7.

REYES, M. (1985): *Educación del telespectador.* Valparaíso (Chile), Academia Superior de Ciencias Pedagógicas.

REYES, M. (1986): «Proyecto piloto para la educación del escolar telespectador activo (EETA)», en FUENZALIDA, V. (Coord.): *Educación para la comunicación televisiva.* Santiago de Chile, CENECA/UNESCO; 103-112.

REYES, M. (1987): *Educación para la televisión en Chile.* Valparaíso, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

REYES, M. y MÉNDEZ, A.M. (1990): *Cuaderno de educación para la televisión. Buscando soluciones.* Valparaíso (Chile), Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

REYES, M. y MÉNDEZ, A.M. (1993): *¿Cómo analizar los medios de comunicación social?* Valparaíso (Chile), Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

REYES, M.; MÉNDEZ, A.M. y CHIANG, R. (1993): *Para conocer los medios de comunicación social.* Valparaíso (Chile), Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

REYES, M.; MÉNDEZ, A.M.; MUÑOZ, M.I. y CHIANG, R. (1993): *Para trabajar con los medios de comunicación social en la escuela.* Valparaíso (Chile), Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

RICO, L. (1994): *El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver la televisión.* Madrid, Espasa.

ROJAS, A. (1995): «Televidentes Alerta (A.C.): la participación de la sociedad civil frente a la televisión», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coords.): *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios.* México, Trillas; 159-169.

SAKAMOTO, T. (1984): «La télévision pour enfants d'âge préscolaire», en UNESCO (Ed.): *La Educación en materia de Comunicación.* París, UNESCO; 286-298.

SALMONES, L. (1991): *Programa de Educación para los Medios. Taller para niños de Escuela Primaria. 3º y 4º grados.* México, ILCE.

SALOMON, G. (1981): *Interaction of Media, Cognition and Learning.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Universidad de Huelva 2009

SALOMON, G. (1982): *Television and Reading: the Role of Mental Effort Investiment.* Vancouver, Simon Fraser University.

SALOMON, G. (1983): «Television Watching and Mental Effort: A Social Psychological View», in BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.): *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension.* New York, Academic Press; 181-198.

SALOMON, G. & COHEN, A.A. (1977): «Television Formats, mastery of Mental Skills, and the Acquisition of Knowledge», in *Journal od Educational Psychology; 69*; 612-619.

SAN MARTÍN, A. (1986): *Los recursos audiovisuales en el pensamiento pedagógico del profesor.* Valencia, Nau Llibres.

SANZ RUBIALES, J. (1995): *Medios de comunicación: aprender a ser críticos.* Madrid, Ediciones MC.

SARMIENTO, S. (1993): *La televisión en la escuela. A propósito de las teorías de la comunicación y los programas de educación a los medios de comunicación.* Mendoza, (Argentina), documento policopiado.

SARMIENTO, S. (1997): «Diez pistas posibles para introducir la televisión en la escuela latinoamericana», en *Comunicar, 8;* 17-24.

SCHMIDT, M. (1992): «Dibujos animados y educación: un análisis ecológico», en *Infancia y Sociedad, 14*; 31-44.

SEVILLANO, M.L. y BARTOLOMÉ, D. (1988): *Los medios de comunicación en los procesos instructivos, curriculares y paralelos.* Madrid, UNED. (2 tomos).

SEVILLANO, M.L. y BARTOLOMÉ, D. (1994): *Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías.* Madrid, UNED.

SHORR, J. (1980): «Basic Skills of Television Viewing», in *Today's Education, 4;* 8-9.

SINGER, J.; SINGER, D. & ZUCKERMAN, D.M. (1981): *Teaching Television: How to Use TV to Your Child's Advantage.* New York, Dial Press.

SINGER, J. & SINGER, D. (1983a): «Learning How to be Intelligent Consumers of Television», in HOWE, M. (Comp.): *Learning from Television. Psychological and Educational Research.* New York, Academic Press; 203-222.

SINGER, J. & SINGER, D. (1983b): «Implications of Childhood Television Viewing for Cognition, Imagination and Emotion», in BRYANT, J. & ANDERSON, D. (Eds.): *Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension.* New York, Academic Press; 265-296.

SOUTHWEST EDUCATIONAL DEVELOPMENTAL LABORATORY (1979): *Training Manual for teaching Critical TV Viewing Skills.* Austin, Author.

SUBLET, F. y OTROS (1986): *Quand la télévision entre à l'école.* Poitiers, CNDP.

SUNDBERG, N.A.; SNOWDEN, L.R. & REYNOLDS, W.M. (1978): «Toward Assement of Personal Competence and Incompetence in Life Situations», in *Annual Review of Psychology, 29*; 179-221.

SUZUKI, M. (1992): «Osez exercer votre sens critique. Nouvelles orientations de l'éducation aux médias au Japon», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation*

Universidad de Huelva 2009

aux médias dans le monde: nouvelles orientations. Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 181-184.

SWINKELS, H. (1992): «Pour une regarde critique. À la recherche d'un équilibre entre producteur et spectateur», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, UNESCO/CLEMI/British Film Institute; 54-59.

TEIXIDÓ, M. (1992): *Escola ComunicActiva. La escola de la societat de mases telecomunicada.* Barcelona, Universitat Autònoma, tesis doctoral inédita.

TEIXIDÓ, M. (1993): *Educació i comunicació. Escola ComunicActiva* Barcelona, CEAC.

TEIXIDÓ, M. (1994): «De l'Escola Activa a l'Escola ComunicActiva», en *Perspectiva Escolar, 188;* 2-9.

TEIXIDÓ, M. (1996): «Mass media y educación», en FERRÉS, J. y MARQUÉS, P. (Coords.): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías.* Barcelona, Praxis; 457-480.

TERRÓN, E. y MOURE, M. (1997): «Mirar la televisión: de espectadores pasivos a espectadores activos», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 241-252.

TERZIAN, A. (1995): «Projet d'évaluation de l'éducation aux médias au Danemark», in *Communication 16(1)*; 87-102. Canadá, Université de Laval.

THOMAS, F. (1992): *Rapport d'observation et d'évaluation de Télécole. Une opération d'éducation des jeunes aux médias en communauté française.* Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

THOMAS, F. (1995): «Télécole ou l'évaluation de la faisabilité de l'éducation aux médias en Belgique francophone», en *Communication 16(1);* 103-113. Canadá, Université de Laval.

TUFTE, B. (1992): «La télévision, le goût et l´enseignement. Développement de l´éducation aux médias au Danemark et Scandinavie», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 193-201.

TYNER, C. & LLOYD, D. (1991): *Media and You. An Elementary Media Literacy Curriculum.* New Jersey, Educational Technology Publications. Existe traducción española (1995): *Aprender con los medios de comunicación.* Madrid, La Torre.

TYNER, C. (1992): «Le conte de l´éléphant. L´éducation aux médias aux États-Unis», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.): *L´éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations.* Paris, CLEMI/BFI/UNESCO; 185-192.

TYNER, C. (1993): «Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid, La Torre; 171-197.

TYNER, C. y LLOYD, D. (1995): *Aprender con los medios de comunicación.* Madrid, La Torre.

UNESCO (1964): *Screen Education. Teaching a Critical Approach to Cinema and Television.* Paris, UNESCO, Workshop.

UNESCO (Ed.) (1984): *L´éducation aux médias.* Paris, UNESCO.

VALDÉS, G. (1983): *L'operation Jeune Téléspectateur Actif: objetifs et résultats.* Paris, Université de Paris/IFP.

Universidad de Huelva 2009

VALLEJO-NÁGERA, A. (1987): *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión.* Madrid, Temas de hoy.

VAN EVRA, J. (1990): *Television and Child Development.* London, Mass Communication.

VARIOS (1980): «Searching for Alternatives: Critical TV Viewing: A Symposium», en *Journal of Communication 30 (3)*; 64-125.

VERA OLIVER, M.J. (1994): «¿Cómo perciben los niños la televisión?», en RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes.* Valencia, RTVV; 37-64.

VILCHES, L. (1998): «Teoría de la imagen/pedagogía de la imagen», en RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (Coord.): *Educación y comunicación.* Barcelona, Paidós; 183-206.

VILCHES, L. (1992): *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión.* Barcelona, Paidós.

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

VAN TILBURG, J.L. (1984): *Para una leitura crítica de televisão.* São Paulo, Paulinas.

WHEELER, P. & AL. (1979): *Formative Review of the Critical Television Viewing, Skills Curriculum for Secundary Schools.* Final Report, 1. San Francisco, CA, Far West Laboratory for Research and Development.

WHITE, G.M. (1975): «Critical Influences in the Origins of Competence», in *Merrill-Palmer Quaterly, 21*; 243-266.

WNET Projet (1980): *Critical Television Viewing (Teacher Edicition).* New York, Cambridge Publisher.

WNET/THIRTEEN EDUCATION DEPARTAMENT (1979): *The Television Criti-Kit: Teacher's Guide.* New York, Author.

WINN, M. (1979): *TV Drogue?* Paris, Fleurus.

WOLFE, M.; ABELMAN, R. & HEXAMER, A. (1981): «Children's Understanding of Television: Some Methodological considerations and a Question-asking Model for Receivership Skills», in *International Communication Association Convention. Minneapolis,* Minn.

WOLTON, D. (1995): *Elogio del gran público. Una teoría crítica de la televisión.* Barcelona, Gedisa.

WRIGHT, J.C. & HUSTON, A.C. (1981): «The Forms of Television: Nature and Development of Television Literacy in Children», in GARDNER, H. & KELLY, H. (Eds.): *Children and the Worlds of Television.* San Francisco, Jossey-Bass.

YARCE, J. (1993): *Televisión y familia.* Madrid, Ediciones Palabra.

ZABALZA, M. (1987): *Áreas, medios y evaluación.* Madrid, Narcea.

ZECCHETTO, V. (1986): *Comunicación y actitud crítica.* Buenos Aires, Paulinas.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para juzgar la Tesis Doctoral de D. / Dª. Ignacio Aguaded Gómez

Titulada Educación para la competencia televisiva. Fundamento, diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación del telespectador crítico (aplicado al Educ. Secundaria)

acordó otorgarle la calificación de Apto cum laude

Huelva, 21 de Mayo de 1998

El Vocal

El Vocal

El Vocal

El Presidente

El Secretario

El Doctorando

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA
0000209960

Educación para la «competencia televisiva»

Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria

Autor:
José Ignacio Aguaded Gómez

Director:
Dr. Julio Cabero Almenara

Tesis doctoral

Universidad de Huelva
Departamento de Educación

Universidad de Huelva 2009

Educación para la «competencia televisiva»

Fundamentación, diseño y evaluación
de un Programa Didáctico
para la formación del telespectador
crítico y activo en Educación Secundaria

II

Diseño del Programa Didáctico

Autor:
José Ignacio Aguaded Gómez

Director:
Dr. Julio Cabero Almenara

Universidad de Huelva
Mayo de 1998

Tesis doctoral

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

TESIS
UHU

Educación para la «competencia televisiva»

Tomo II

Diseño del Programa Didáctico

Fundamentación, diseño y evaluación
de un Programa Didáctico
para la formación
del telespectador crítico y activo
en Educación Secundaria

UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

II

Diseño del Programa

Programa Didáctico para la educación de la «competencia televisiva» «Descubriendo la caja mágica»

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Índice

2ª PARTE: DISEÑO DEL PROGRAMA DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN DE LA COMPETENCIA TELEVISIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: «DESCUBRIENDO LA CAJA MÁGICA»

1. EL DISEÑO DEL PROGRAMA

1.1. El marco conceptual para el diseño del Programa 585
1.1.1. El diseño de materiales curriculares 585
1.1.2. Los materiales en el contexto de un currículum abierto y flexible 587
1.1.3. El contexto de aprendizaje y su vinculación con los materiales 590
1.1.4. Los materiales curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje 591
1.1.5. Funciones de los materiales y paquetes curriculares 592
1.1.6. Clasificación de los materiales y paquetes curriculares 594
1.1.7. Características de los materiales y paquetes curriculares 597
1.1.8. Profesionalización docente y paquetes curriculares 598
1.1.9. Criterios en la elaboración de materiales 601
Referencias bibliográficas 603

2. EL PAQUETE CURRICULAR

2.1. Presentación del Paquete 609
2.2. Los materiales impresos y audiovisuales del Programa Didáctico: «Descubriendo la caja mágica» 610
2.2.1. Guía Didáctica 613
2.2.2. Cuaderno del Alumno/a 725

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

1

Bases para el diseño del Programa Didáctico

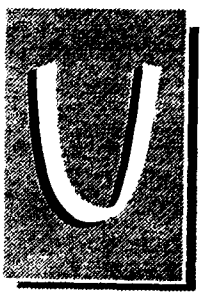
Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

1. Bases para el diseño del Programa Didáctico

1.1. Marco conceptual para el diseño del Programa

1.1.1. El diseño de materiales curriculares



na propuesta de material curricular, como la que hacemos en este trabajo, requiere a su vez para su experimentación práctica, el desarrollo de un modelo de análisis y evaluación del Paquete Curricular que presentamos, para comprobar en qué medida se encuadra este Programa Didáctico dentro de las concepciones actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje y determinar las virtualidades aplicativas y generalizadoras del mismo en las aulas, a partir de un proceso de reflexión y análisis crítico de la práctica cotidiana.

Los materiales curriculares son, sin duda, uno de los principales instrumentos que modelan la tarea docente. Podemos inicialmente entender por recursos didácticos a:

> *«Cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquéllos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planificación y/o de desarrollo y/o de evaluación del currículum. El papel preponderante de estos recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje determina en gran medida la concepción didáctica que inspira, no sólo al docente en su aula, sino también al centro donde éste se enmarca» (Parcerisa, 1996: 27).*

Universidad de Huelva 2009

Sevillano (1995: 465), a su vez, entiende por materiales didácticos:

> *«Aquellos soportes en los que se presentan los contenidos y que son capaces de suscitar algún tipo de transformación de carácter positivo y optimizante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje».*

Cabero (1989 y 1992: 65; 1994: 119), por su parte, conceptualiza los medios y materiales para la enseñanza como aquellos:

> *«Elementos curriculares que, por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno y la creación de entornos diferenciados que propicien los aprendizajes».*

Esta concepción supera la visión de los medios y materiales como únicamente «elementos técnicos, creativos, reproductivos y estéticos», para convertirse en «elementos curriculares, y que como tales, no funcionan en el vacío, sino más bien en un contexto incierto y complejo como es el educativo, independientemente de que éste propicie una interacción 'con', 'sobre' o 'por' los medios» (Cabero, 1995: 11-12). En este sentido, Estebaranz (1994: 260) señala que los «materiales curriculares incluyen libros de texto, guías del profesor, esquemas, publicaciones y documentos de distinto tipo».

Siendo, en definitiva, los materiales curriculares uno de los principales instrumentos de la actuación escolar, urge contextualizarlos dentro del marco curricular, para elaborar buenos diseños de materiales, al tiempo que se desarrollan estrategias de evaluación de los mismos, que nos permitan ir comprobando procesual y progresivamente el nivel de calidad y adecuación a las necesidades concretas del aula y del centro de estos materiales.

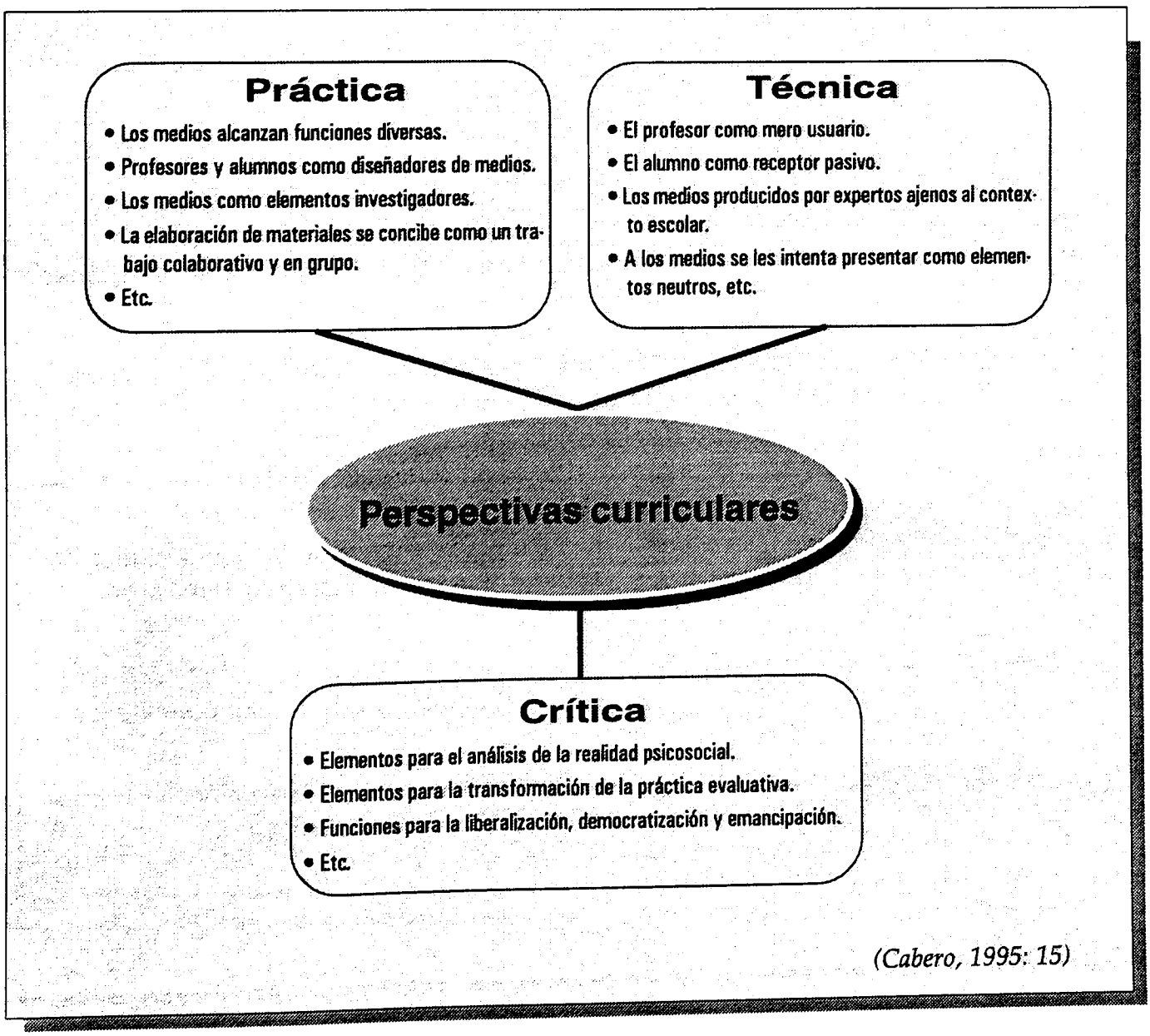
1.1.2. Los materiales en el contexto de un currículum abierto y flexible

En la enseñanza tradicional, los materiales escolares se circunscribían esencialmente a los ya clásicos libros de textos. Estos materiales –elaborados por expertos en el diseño– eran comunes y homogéneos para los alumnos/as de todo un vasto territorio, estableciéndose ya desde el propio diseño toda la planificación de objetivos y actividades de una forma uniforme, rígida y cerrada. La posibilidad de los docentes de incorporar cambios en la planificación o de contextualizar los diferentes elementos del diseño se hacía bien difícil, ya que la propuesta era bastante hermética en sus planteamientos iniciales y en sus pautas de desarrollo. Pero además, estos textos eran esencialmente de carácter informativo, centrando gran parte de su documentación en la adquisición de conceptos en su mayor parte deductivos y teóricos que respondían más a las disciplinas y ciencias que los fundamentaban que a la propia psicolo-

Universidad de Huelva 2009

gía del aprendizaje de los alumnos y alumnas. Toda esta conceptualización de los materiales no es más que lo que Cabero (1995:13 y ss.), resumiendo a Car y Kemmis, y Grundy, denomina «teoría técnica curricular», en la que el profesor es un mero usuario, el alumno un receptor pasivo, los medios son producidos por expertos ajenos al contexto escolar, al tiempo que se les presentan como elementos neutros. Junto a esta perspectiva curricular, este autor señala otras dos grandes tendencias que se han ido desarrollando en las últimas décadas: la perspectiva práctica y la crítica.

Desde la concepción práctica, se supera ya la mera transmisión de informaciones de los materiales curriculares, desarrollándose otras «habilidades cognitivas 'de' y 'en' los sujetos» (Cabero, 1995: 17-18). Los profesores no tienen sólo competencias en la utilización del medio, sino también en su evaluación, diagnóstico y toma de decisiones, pero además el alumno deja de ser un «mero consumidor y receptor de mensajes mediados», participando en la construcción de los materiales, desde una óptica colaborativa. Pero además este profesor señala una tercera vía de concepción curricular de los medios que él denomina, siguiendo a los autores antes citados, «pers-



(Cabero, 1995: 15)

Universidad de Huelva 2009

pectiva crítica», en la que los medios tienen un «alto significado para el análisis, reflexión, crítica y transformación de las prácticas de la realidad contextual». Se reclama, por tanto, la necesidad de formar ciudadanos que eviten la manipulación y alcancen su «liberación, emancipación y democratización». Como indica Medina (1994: 86):

> «La teoría más sensible a los medios de enseñanza y a la optimización de los procesos de comunicación y aprendizaje es la 'tecnológica', pero la que constituye el análisis de sus significados es la 'interpretativa', y la que más propicia su desarrollo y transformación en el centro y aulas puede ser la perspectiva 'colaborativa', al comprometer a todo el profesorado en el diseño y aplicación de los medios más pertinentes con unos alumnos en los marcos sociales y al asimilar un determinado campo del saber, con unas actitudes personales y unos procedimientos de análisis de la realidad».

Teorías de los medios y procesos de comunicación y aprendizaje:

- **Enfoque tecnológico.**
- **Enfoque interpretativo.**
- **Enfoque colaborativo.**

(Basado en Medina, R., 1994: 86)

Por su parte Cebrián de la Serna establece conexiones entre las relaciones, las concepciones de los medios y las concepciones curriculares:

• **Concepción positivista:**	→	• Los medios al servicio del control técnico sobre procesos objetivables y medibles.
• **Concepción interpretativa:**	→	• Los medios como instrumentos para interpretar y representar la realidad simbólica.
• **Concepción crítica:**	→	• Los medios para la liberación, la democratización y la emancipación.

(Cebrián de la Serna, 1991: 438)

Universidad de Huelva 2009

La Ley Orgánica de Regulación del Sistema Educativo (LOGSE) (MEC, 1990) –continuando ya con una labor, iniciada al menos en la década anterior, de notable experimentación e innovación educativa en un ámbito general, y también en el ámbito de los materiales didácticos–, propugna una nueva forma de concebir los medios y recursos dentro del currículum, al hilo de un nuevo modelo curricular, cobrando una especial importancia la búsqueda de patrones que aumenten la calidad educativa.

En este sentido, el desarrollo de materiales didácticos más adaptados a los procesos madurativos de los alumnos/as y de las nuevas necesidades del aprendizaje adquiere una notable importancia, dado que sólo en la medida en que se cuente con materiales curriculares abiertos y flexibles, será posible poner en marcha un currículum contextualizado en el entorno, poroso a sus necesidades y atento a los cambios y dinámicas sociales y personales de los alumnos/as.

Dentro de estas coordenadas de experimentación en el ámbito del aula y de transformaciones legislativas y estructurales del Sistema Educativo, los materiales didácticos tradicionales –libros de texto–, como cualquier otro elemento del ámbito escolar, incluso en este caso con mayor énfasis al ser estos materiales el prototipo del modelo de enseñanza tradicional, han estado sometidos en los últimos años a fuertes procesos de análisis, crítica y revisión.

Por un lado, una opción de fuerte empuje que se consolidó en los primeros años de la Reforma fue la proclama de la necesidad de la desaparición de los libros de texto en pro de la elaboración exclusiva de programaciones de aula por parte de los profesores a través del diseño y desarrollo de unidades didácticas (Escudero, 1991: 18). La tesis de esta propuesta se basaba en que un currículum abierto y flexible demandaba una contextualización tal que sólo en la medida que los profesores/as desarrollasen sus propias planificaciones de aula y, por ende, sus módulos de enseñanza-aprendizaje, sería posible poner en funcionamiento el nuevo modelo curricular. Sin embargo, esta innovadora y radical propuesta, que tuvo y tiene ardientes defensores que siguen poniéndola en práctica con resultados más o menos halagüeños, no ha podido generalizarse a todo el Sistema, porque han existido una serie de condicionantes, ligados muchos de ellos a la realidad contextual de nuestro profesorado, que la han hecho inviable: la nula tradición de planificación autónoma de las enseñanzas, la escasa formación que paradójicamente se ha producido en este ámbito, la pobre incentivación a una mayor profesionalización de los docentes y de una excesiva carga docente en los niveles de Infantil y Primaria y también, pero menos, en Secundaria, además de atención y dedicación cada vez más progresiva a trámites burocráticos que absorben en buena medida las horas no lectivas de presencia en los centros.

Por otro lado, las editoriales, con más o menos decisión, han ido, en los últimos tiempos, modificando sus textos, al hilo de los nuevos decretos y de la configuración del nuevo Sistema Educativo que establece filtros para la aprobación de los manuales en la medida que éstos se adaptan a la nueva concepción curricular. De esta forma, hemos ido asistiendo a la renovación radical en los diseños y los procedimientos de elaboración de los textos, existiendo en los actuales textos con el *plácet* administrativo

Universidad de Huelva 2009

una gran diversidad en calidad y niveles de adaptación a los nuevos currículos, dentro de una misma línea curricular generalmente aceptada.

Pero a su vez, se ha ido desarrollando una vía intermedia, que cada día comienza a tomar más cuerpo –pero que no deja aún de ser minoritaria– que es la elaboración de materiales curriculares por grupos de profesores/as más o menos iniciados en el diseño de materiales que, fuera de las vías comerciales y sin tener que responder a criterios exclusivamente mercantiles, parten de realidades vividas en las aulas y atienden a públicos muy específicos y en cierta forma conocidos por los propios diseñadores. Estos materiales suelen ser abiertos a las demandas del contexto y flexibles con amplios márgenes de actuación. Frente al «profesor aventurero» que tenía que hacer frente a toda una planificación completa, en este caso, es un equipo de profesores, en su mayor parte de diferentes centros que, tras un largo proceso de experimentación, desarrollan materiales contrastados en la práctica.

Es dentro de esta vía donde ha de encuadrarse nuestro Paquete Curricular que si bien surge su diseño de un solo docente, éste es evaluado y experimentado por un amplio plantel de profesores y profesoras que en el marco del aula ponen en práctica, analizan y evalúan su nivel de adecuación a las necesidades reales de los alumnos y alumnas, participando activamente en el nuevo diseño del material que se va readaptando permanentemente a las necesidades docentes.

1.1.3. El contexto de aprendizaje y su vinculación con los materiales

Los materiales curriculares tienen su marco de desarrollo en el aula. Con libros de texto tradicionales y materiales más o menos innovadores, es posible enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje de distintas maneras y formas, hasta el punto de que cabe suponer que el material más tradicional puede dar lugar a una clase más o menos activa y participativa y viceversa, ya que no es posible concebir que sea el medio didáctico por antonomasia y exclusivismo el único motor propulsor de la docencia y el aprendizaje. Los medios no son más que «medios», instrumentos puestos al servicio de una dinámica metodológica que es, en suma, quien determina el modelo curricular puesto en práctica (Cabero, 1997: 37). En otras palabras, como indica Escudero, el medio en cuanto tal (1991: 17), «no tiene efectos mágicos como tecnología de soporte y transmisión de información».

Señala Parcerisa (1996: 18) que «el ambiente de aprendizaje de un aula es el resultado de diferentes factores (características del alumnado, personalidad del profesorado, antecedentes académicos...); pero uno de los factores con más incidencia es la metodología, entendida ésta como la interrelación dinámica de distintas variables». En este sentido, indica este autor que las variables esenciales que configuran el ambiente de aprendizaje y que determinan el uso de los materiales curriculares son:

Universidad de Huelva 2009

- La organización de los contenidos.
- Las secuencias de actividades.
- Las técnicas de trabajo intelectual.
- Los planteamientos de trabajo en grupo.
- El agrupamiento del alumnado.
- La organización del espacio y del tiempo.

Este conjunto de factores, por su propia naturaleza, son los aspectos básicos que van a configurar el nivel de incidencia de los materiales en el aula.

Los nuevos materiales curriculares, que en la actualidad se están elaborando, tienen presente este conjunto de elementos, en la medida en que se toma conciencia de su incidencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje y la enseñanza.

1.1.4. Los materiales y paquetes curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Como hemos indicado más arriba, cuando hacemos referencia a materiales curriculares, optamos por una concepción que no se restringe exclusivamente a los materiales empleados por los alumnos en el proceso de aprendizaje, sino que también recoge, dentro de éstos, los «materiales que ayudan al profesorado a dar respuesta a los problemas y cuestiones que se le plantean en la tarea de planificación, ejecución y evaluación curricular» (Parcerisa, 1996: 27).

En esta línea, como señala este autor, Zabala (1990) propone como materiales curriculares a «las propuestas para la elaboración de proyectos educativos y curriculares de centro; propuestas relativas a la enseñanza en determinadas áreas o en determinados niveles, ciclos o etapas; propuestas para la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales; descripciones de experiencias de innovación curricular; materiales para el desarrollo de unidades didácticas; evaluaciones de experiencias y de los propios materiales curriculares; etc».

En esta amplia concepción que Zabala establece, es evidente que cuadra perfectamente el material que proponemos en este Paquete Curricular, en el sentido de propuesta didáctica, a incluir dentro del marco de los proyectos educativos y curriculares del centro, que se inserta en unos determinados niveles educativos (Secundaria y Bachillerato) y en determinadas áreas (aunque de una forma interdisciplinar, dado el objeto y ámbito de estudio), y que se concreta en el desarrollo de unidades didácticas íntegras con material de apoyo para el profesorado tanto de carácter impreso, como audiovisual.

Universidad de Huelva 2009

1.1.5. Funciones de los materiales y paquetes curriculares

Es evidente que los materiales y paquetes curriculares cumplen un importante papel de mediación en los procesos de aprendizaje que se hace más intenso en una

Funciones de los medios

- Dimensión semántica (significado y contenido).
- Dimensión estructural-sintáctica (símbolos y organización).
- Dimensión pragmática (finalidades y usos).

(Escudero, 1983: 87-119)

medida inversamente proporcional a la toma de conciencia de su influjo. Escudero (1983) señala que existen tres grandes funciones desempeñadas por los medios: la dimensión semántica (esto es, su significado y contenido), la estructural-sintáctica (el sistema de símbolos y la manera de organizarse) y su pragmática (las finalidades y usos que se les otorga).

En este sentido, los medios no sólo transmiten contenidos, sino también visiones del mundo, maneras de estructurar los saberes... funcionan transmitiendo mensajes desde los propios materiales. Por ello, si, como afirma Cabero (1990: 10), «el fin último de toda investigación de medios es de servir de apoyo u orientación a su pragmática educativa», el profesor deberá «tender a seleccionarlos y utilizarlos de acuerdo a presupuestos lo más científicos posibles». Se hace imprescindible, en esta línea, que los profesores reflexionen sobre la finalidad y las funciones que desempeñan los materiales curriculares. Parcerisa (1996: 32) indica, basándose en aportaciones de Zabala, Gimeno y Sarramona, que los materiales curriculares pueden desempeñar las siguientes funciones:

- *Innovadora*, al incorporar materiales en la enseñanza que supongan cambios estructurales innovadores.
- *Motivadora*, presentando estrategias de captación del interés y la atención del alumnado, presentando baterías de actividades significativas y sugerentes.
- *Estructuradora de la realidad*, puesto que se presenta con un determinado molde la realidad.
- *Configuradora y mediadora* de las relaciones entre los alumnos y los materiales, ya que éstos determinan el tipo de actividad mental y los procesos de aprendizaje que los alumnos desarrollan.

Universidad de Huelva 2009

- ***Controladora de los contenidos*** a enseñar.
- ***Solicitadora***, ya que los materiales actúan como guía metodológica, que condicionan la actuación docente y que imponen condiciones para la «comunicación cultural pedagógica».
- ***Formativa***, ya que el material incide en el proceso de aprendizaje del alumno, no sólo por el uso que se haga de él, sino también por su propia configuración.
- *De* ***«depósito del método»*** y de la profesionalidad, ya que de alguna forma en el material, sobre todo si éste es único, se «encierra el currículum».
- *De* ***producto*** que se compra y se vende.

En esta línea, nuestro Paquete Curricular se puede encuadrar dentro de estas funciones, si tenemos presente la singularidad de nuestra propuesta:

- Es innovador en los contenidos que se ofrecen, dado que prácticamente no existen en el mercado materiales curriculares para enseñar a ver la televisión en el aula, desde un planteamiento didáctico completo que se integre curricularmente dentro de la Educación Secundaria. Pero al mismo tiempo, nuestra propuesta pretende ser innovadora también desde el ámbito metodológico, ya que ofrece una estructura de actuación didáctica conforme a los nuevos principios del aprendizaje significativo y de la teoría constructivista del aprendizaje.

- Es motivador, tanto por la temática analizada de enorme significatividad en la vida cotidiana de los alumnos de estas edades, como por sus planteamientos que parten de los conocimientos previos y de hechos significativos para los chicos.

- Es un material que estructura la realidad desde una visión particular de la enseñanza, ya que pretende que el objetivo último de todo el proceso didáctico sea el desarrollo de ciudadanos conocedores de su entorno y críticos con la realidad que les rodea, siendo capaces de ofrecer respuestas creativas y alternativas a las posibles manipulaciones del entorno.

- Es un paquete que configura, sin duda, un modelo concreto de alumno, derivado de la anterior premisa que se fundamenta en su consideración como ser activo con capacidad para reflexionar sobre sus actos cotidianos, tomar conciencia de su realidad verbalizándola, y asumir posturas de compromiso y cambio.

- Es un material «controlador», más que de contenidos –que son en el Paquete bastante relativos y fluctuantes–, de una serie de objetivos que encaminan a los alumnos a analizar más crítica y creativamente este medio de comunicación.

- Es un paquete curricular que, más que nada, ofrece una propuesta metodológica y comunicativa concreta, que responde a una visión particular del mundo y de la situación de los individuos como seres que se comunican, comprendiendo integralmente los lenguajes comunicativos como sujetos activos y comunicadores.

- Es un material formativo, en cuanto que no sólo pretende la adquisición de contenidos conceptuales, sino, de manera especial, contenidos actitudinales y procedimentales, de forma que se desarrollen las estrategias y valores necesarios para en-

Universidad de Huelva 2009

frentarse al consumo diario de la televisión de una forma más consciente y activa.

• Es un material que encierra una metodología que responde exclusivamente –como es lógico– a un modelo de enseñanza crítica que no se amolda plácidamente en el sistema establecido y que replantea, de forma consciente y permanente, las relaciones con los medios de comunicación, desde una óptica de análisis de los valores y contravalores que esta relación conlleva, denunciando unos y apoyando los otros.

• Finalmente, nuestro material, tal como está concebido en la actualidad, difícilmente puede ser considerado, en la óptica de Parcerisa (1996: 32), como un material producto de consumo, dado que su excepcionalidad como material curricular, lo sitúa en estos momentos fuera de las redes comerciales de distribución.

1.1.6. Clasificación de los materiales y paquetes curriculares

Como indica Cabero (1990: 9-10), «las clasificaciones nos van a sugerir, además de una guía para la selección y utilización didáctica de los medios, el pensamiento que se ha tenido sobre los mismos y las preocupaciones fundamentales existentes en el terreno de su análisis e investigación». Para este autor (Cabero, 1990: 10), las funciones que las clasificaciones de los medios desempeñan son diversas y especialmente orientadas a:

- Servir como constructo teórico de análisis y selección de medios.
- Generar hipótesis de investigación.
- Elaborar constructos teóricos para el análisis de las investigaciones.
- Generar criterios y estrategias para el diseño y producción de medios.
- Analizar la viabilidad y rentabilidad didáctica de los instrumentos.
- Servir de marco evaluativo de las decisiones adoptadas.
- Sugerir ideas para la inserción curricular de los medios.

En esta línea, Zabala (1990), citado por Parcerisa (1996: 28-29), propone cuatro criterios para clasificar materiales curriculares:

- *Según los niveles de concreción*, en relación con el modelo curricular del nuevo Sistema Educativo. Así los materiales se referirán al segundo y tercer nivel de concreción, según atiendan de manera especial al centro o al aula.
- *Según la intencionalidad o función del material*, tendrá como misión orientar, informar, guiar, ejemplificar, etc.
- *Según la tipología de contenidos*, cada material responde a diversas temáticas.
- *Según el medio de comunicación o soporte*, el material presenta unas especificidades, ya que existen diferencias sustanciales en función del soporte que emplee el material (impreso, audiovisual, etc.).

Universidad de Huelva 2009

En relación con estas peculiaridades del material, nuestro Paquete Curricular se caracteriza por:

• Atender de manera especial al tercer nivel de concreción, ya que esencialmente se trata de un material de trabajo para el aula, orientado a equipos de profesores que comparten una misma asignatura (aun incluso, siendo de distintas áreas de conocimiento), o bien a docentes que individualmente planifican en su programación de aula su actuación didáctica.

En todo caso, y en el marco del nuevo modelo curricular, el que el material se sitúe en el tercer nivel –programación de aula y desarrollo de unidades didácticas–, no es óbice para desentenderse del segundo y primer nivel de concreción, de forma que sus conexiones con ambos estratos han de ser simultáneas y permanentes. Con el primer nivel –esto es, con los decretos de enseñanzas mínimas y de materiales curriculares para la Educación Secundaria–, nuestro Paquete encuentra su razón de ser, ya que toda la nueva filosofía de la Reforma Educativa está impregnada –como hemos visto en capítulos anteriores– de la importancia de la actualidad y la necesidad de su tratamiento didáctico con los medios de comunicación, y especialmente a través de la televisión.

Pero además, y como ya hemos analizado también, este material se encuadra dentro de los currículos aprobados por el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía –ver anexos de los programas–. Respecto al segundo nivel –los centros– es donde más difícil se hace la integración de una planificación curricular sistemática del uso del Paquete, ya que exige la toma de conciencia de la comunidad escolar de su trascendencia, su aprobación e inclusión en los documentos del Centro –PEC, PCC, Planes Anuales, Memorias del Centro, etc.– y de su puesta en práctica por los docentes de forma coherente y progresiva.

• Tener una función diagnóstica de las relaciones que los alumnos mantienen con el fenómeno televisivo para orientar y guiar un proceso de toma de conciencia y de respuesta activa. Se trata, por ello, de un material que aporta conocimientos de tipo conceptual –como puede comprobarse en sus programaciones–, pero que incide de una manera especial en los contenidos de tipo actitudinal y procedimental, permitiendo el desarrollo de estrategias y valores que repercutan en la modificación de las relaciones con la televisión. En definitiva, la intencionalidad del material se orienta al desarrollo de una «competencia comunicativa» que se traduce esencialmente en la capacidad de verbalizar las relaciones con el medio y adoptar actitudes críticas y creativas.

• Según el tipo de contenidos, nuestro material se centra específicamente en un medio de comunicación, la televisión, aunque la transferencia de informaciones a otros ámbitos de la cultura y la comunicación son amplísimos, en la medida en que los contenidos conceptuales están supeditados a los del ámbito procedimental y actitudinal que por su propia naturaleza son más genéricos y aplicables en diferentes disciplinas. Por ello, el análisis del centro de interés «televisión» se abre a los otros medios de comunicación e incorpora a las diferentes asignaturas, a través de un pro-

Universidad de Huelva 2009

ceso de búsqueda, reflexión, investigación y creación de productos escritos y audiovisuales.

Finalmente, en cuanto al soporte empleado, nuestro Paquete Curricular se presenta –como ya hemos indicado más arriba– con una amplia variedad de recursos. En primer lugar, se distingue entre el material básico y el paquete íntegro. En el primer caso, se presentan en la colección los materiales imprescindibles para el desarrollo del Programa: el Cuaderno del Alumno/a y la Guía Didáctica (material impreso), las Guías de Explotación Didáctica de los vídeos (material impreso) y tres colecciones de vídeos emitidos por televisión (material audiovisual).

El material en soporte papel –y concretamente el Cuaderno del Alumno/a– es el recurso más imprescindible, porque siguiendo a Richaudeau (citado por Parcerisa, 1996: 29), en un informe elaborado para la UNESCO, «el manual escolar sigue siendo el medio más económico y más utilizado, llegando a absorber el 85% de los gastos mundiales en material pedagógico». Teniendo presente además la realidad de los centros escolares en la actualidad que –pese a las inversiones económicas e infraestructuras que en los últimos años se han ido realizando, al hilo de la experimentación y de la implantación progresiva de la Reforma del Sistema Educativo– sigue siendo bastante deficitaria en materiales audiovisuales de uso para las clases, independientemente de la dotación de aulas específicas que, por su propia naturaleza, son de uso limitado y restringido. Por todo ello, en nuestro Paquete Curricular se le ha querido otorgar al material del alumno una autonomía respecto a otros recursos, de forma que la no presencia de los otros, no reste eficacia e integridad a la puesta en práctica del material.

Sin embargo, es cierto también que, un Paquete Didáctico que trabaja con la televisión como objeto principal de análisis, no puede ni debe ignorar la importancia de los medios audiovisuales, especialmente del vídeo y la propia televisión. No estaría por ello justificado que este Programa Didáctico no incluyera entre su material básico recursos videográficos basados en emisiones televisivas.

Por tanto, se incorporan tres colecciones de vídeos que responden a series emitidas por Televisión Española, dedicadas a los contenidos televisivos; programas que por su naturaleza y extensión –nunca más de diez minutos– responden adecuadamente a la dinámica que el Programa inspira, ya que permiten no sólo su visionado en una sesión ordinaria de clase, sino también el desarrollo de actividades antes, durante y después de su proyección. Para ello, se incluye también en este Paquete básico una colección de Guías de Explotación Didáctica (material impreso) que acompaña al videográfico, ofreciendo información sobre el soporte audiovisual y las posibilidades que éste ofrece para su uso en el aula.

El Paquete íntegro de nuestro Programa Didáctico incluye, además del material impreso y audiovisual básico, otros recursos que emplean estos soportes: otras colecciones de vídeos, además de diapositivas, cassettes, libros de lectura para los profesores, para los alumnos, etc.

Universidad de Huelva 2009

1.1.7. Características de los materiales y paquetes curriculares

Los nuevos materiales y paquetes curriculares han de responder a nuevas exigencias y demandas que antes ignoraban los tradicionales libros de texto, más centrados en la exposición de contenidos conceptuales que en el desarrollo de otro tipo de estrategias de aprendizaje. Canals y Roig (citado por Parcerisa, 1996: 53) señala las características fundamentales que ha de tener este tipo de materiales:

- Continuidad y coherencia del material en la programación vertical.
- Coherencia del material en la programación del ciclo.
- Diversidad y uso de otras fuentes informativas.
- Presentación de diferentes niveles de profundidad para su adaptación al alumnado.
- Establecer relaciones con los esquemas de conocimiento del alumnado.
- Promover el desarrollo de capacidades expresivas y comunicativas.

En este sentido, los libros de texto deberían cumplir las siguientes características:

- Rigor y actualización de la información.
- Secuencia didáctica y lógica en la presentación de los contenidos y en el uso del lenguaje.
- Máxima adecuación a las características del alumnado y a su vocabulario.
- Buen tratamiento de los valores en una sociedad democrática.
- Planteamiento de actividades que abran nuevos campos de conocimiento y de práctica en el alumnado.
- Presentación de los temas que despierten interés.
- Ilustración cuidada al servicio de los contenidos.
- Cuidado del diseño, tipología y presentación en general.
- Ofrecimiento de la posibilidad de modificar, escoger y readaptar los materiales.

Fernández (1989: 56-59) señala a su vez estas características:

- Potenciación de los contenidos procedimentales y actitudinales, relacionando los contenidos con otros saberes tradicionalmente no académicos.
- Existencia de jerarquías en la presentación de los textos, de forma que los alumnos reconozcan diferentes niveles de complejidad, respetándose la diversidad.
- Adquisición de los contenidos conceptuales por procedimientos variados, como la identificación y la ejemplificación, la comparación y la relación, etc.
- Uso de recursos gráficos que mejoren la legibilidad, la comprensión y la identificación de las actividades.
- Categorización de las actividades en función de sus diferentes niveles, potenciando su variabilidad, viabilidad, comprensibilidad y significación.

Universidad de Huelva 2009

• Amplitud en la oferta de actividades que permitan adaptaciones a las particularidades del alumnado, el equilibrio entre actividades de respuesta individual y colectiva, entre actividades de respuesta gráfica y verbal, etc.

En definitiva, los materiales, al hilo de las nuevas demandas del Sistema Educativo, tienen que responder a exigencias emanadas no sólo de la nueva legislación, sino también de las nuevas corrientes del aprendizaje.

Nuestro Paquete Didáctico, en su proceso de diseño, ha pretendido tener presente todas estas características de los nuevos materiales, intentando responder a estos descriptores de forma óptima. La parrilla de evaluación del diseño que en próximos capítulos se detalla será reflejo del grado de consecución de sus propuestas.

1.1.8. Profesionalización docente y paquetes curriculares

Los materiales y paquetes curriculares están esencialmente condicionados por la naturaleza y concepción del contexto curricular. En un modelo técnico-racional, los materiales, según Area (1991: 61), son «instrumentos que garantizan la fidelidad curricular», ya que se presupone que un buen diseño de material que incluya un programa estructurado y racionalizado, llevará consigo una óptima implementación en la práctica. Por ello, la producción de materiales tiene su cénit en el proceso de diseño y elaboración que suele ser responsabilidad de unos expertos técnicos, sin participación del profesorado, ya que se considera que éstos no están lo suficientemente cualificados para esta tarea, ni poseen los conocimientos necesarios para su elaboración. Como indica Area (1991: 66-67), el resultado son materiales fuertemente estructurados, que se dirigen a un alumno estándar de discutible existencia y a un contexto cultural medio que tampoco existe. Se trata de un modelo, en suma, en el que subyace una fuerte confianza en la potencialidad del material para conseguir óptimos resultados y en el que el papel del profesorado se limita a ser meros «ejecutores» –mecánicos y fieles– del diseño elaborado por otros «técnicos». El libro de texto desempeña, por ello, en este modelo curricular, la función de «tecnología empaquetada para el desarrollo del currículo» (67), siendo la «fuente de conocimiento» para el alumno y la «fuente estructurada de la enseñanza» para el profesor (Area, 1991: 68). Este modelo, que responde al clásico estilo tradicional de enseñanza y que ha imperado en las últimas décadas, ha traído como consecuencia, según este autor (68-74):

• La desprofesionalización del profesorado, ya que, como indica Gimeno (1988, 185), la «competencia profesional de desarrollar el currículum, en principio, es una de las atribuciones genuinas del profesor», pero en un contexto tradicional, ésta «la comparte, cuando no la monopolizan, con los mecanismos de producción de materiales que hay detrás de un número reducido de firmas comerciales». Los libros de texto en sí no son la causa de la desprofesionalización; sin embargo, potencian esta situación, funcionando como un «analgésico curricular que neutralizan, o cuando menos,

Universidad de Huelva 2009

reducen la etiología de las deficiencias e insuficiencias profesionales de los docentes» (Area, 1991, 71).

• El control curricular, ya que los textos son los «portadores y traductores del currículum» (pág. 72). El carácter uniformizador y homogeneizador de los materiales, impuesto por las editoriales de los textos, supone una interpretación concreta del currículo, determinando modelos concretos de desarrollo que difícilmente pueden ser modificados, ya que los textos imponen su «propia tiranía» de objetivos, secuencias, actividades... que en definitiva, son los que son enseñados.

• La unidireccionalidad y estandarización del aprendizaje, ya que el proceso «monomediado» de los libros de texto impone una linealidad que ignora la diversidad de los alumnos y evita la adaptación a sus necesidades.

Frente a este modelo racional, prototipo de la enseñanza tradicional, el desarrollo de las Ciencias de la Educación y la propia experiencia didáctica ha ido permitiendo el surgimiento de otras concepciones alternativas en el diseño de los materiales curriculares en la enseñanza, considerando a éstos como recursos de apoyo al profesorado en el desarrollo curricular. En la medida en que el profesorado ha ido tomando decisiones respecto al currículum, al menos en una parte relevante, y adaptando los procesos de enseñanza-aprendizaje a los contextos particulares, se ha ido abriendo una nueva perspectiva más democrática y participativa. Así, como indica Parcerisa (1996: 57), las tareas tradicionales de transmisión y ejecución han ido dando paso a las tareas de diagnosis, planificación y evaluación, en la medida del mayor protagonismo de los docentes en el diseño curricular. «El tipo de incidencia de los materiales dependerá, en gran parte, del grado en que el material esté al servicio del proyecto docente del profesorado que lo utiliza y del grado en que este proyecto docente se encuentre condicionado por el material» (1996: 58).

En este sentido, es necesario desarrollar un modelo de conceptualización de los materiales didácticos que, como apunta Area (1991: 76), ponga a éstos en relación con los profesores y el desarrollo curricular; es decir, su consideración como «componentes curriculares que actúan como recursos mediadores entre los distintos sistemas de comunicación». Por ello, los medios deberían «informar, clarificar y explicar al profesor la filosofía y los componentes del currículo», al tiempo que «orientan y facilitan al profesor la capacidad de elaboración de los diseños particulares», funcionando como «sugeridores de modelos de desarrollo instructivo» (1996: 77). Esto es, en el nuevo modelo curricular se propugna el abandono del viejo esquema que imponía el libro de texto, para adoptar la modalidad de «guía didáctica», «guía del profesor» o «guía curricular», en el que –como veremos más adelante– se enmarca perfectamente nuestro Programa Didáctico. En estos materiales existe una amplia responsabilidad de los profesores y los centros escolares en las tareas de diseño y desarrollo curricular, sin prescindir totalmente de la existencia de agentes externos. En este sentido, Area (1991: 80) señala que:

> • Esto no significa desterrar las responsabilidades de agentes e instancias técnicas en la producción de los mismos. Ni el profesorado estará nunca suficientemente

Universidad de Huelva 2009

capacitado como para suplantarlos, ni un Sistema Educativo puede permitirse el lujo de prescindir de cualquier mecanismo especializado en tareas específicas.

• Lo que mantenemos es que no exista incongruencias entre la naturaleza, lógica de elaboración y desarrollo del currículum y la racionalidad, práctica en la producción y utilización de los medios.

En esta línea, el aumento de profesionalización de los docentes está estrechamente vinculado al mayor protagonismo en la elaboración de materiales curriculares, así como en la utilización de medios que permitan su mayor participación en su diseño y en su desarrollo. El profesorado debe tener, en este sentido, presente al seleccionar los medios, como señala Parcerisa (1996: 59), que:

• El material curricular no es únicamente un medio de información, sino también una forma de estructurar y organizar la realidad (...).

• El estudiante es un procesador activo de la información. Cada uno interactúa con el material de una forma específica (...).

• Los distintos tipos de materiales demandan al alumnado destinatario operaciones mentales distintas, ya que también es diferente el nivel de simbolización de los mensajes (...).

• Los materiales contienen componentes ideológicos (en la mayoría de las ocasiones, implícitos) (...).

• Las ilustraciones o el lenguaje icónico también transmiten contenidos.

En consecuencia, nuestro Paquete Curricular, que apuesta por una mayor profesionalización de los docentes, quiere tener en cuenta en su diseño y desarrollo estas coordenadas. Si bien su diseño es elaborado inicialmente, los profesores participantes en la experiencia –como analizaremos en epígrafes posteriores– adquieren protagonismo y tienen un amplio margen de maniobra en la implementación práctica de las Unidades, ofreciéndoseles la posibilidad de diversificar actividades, de cambiar las secuencias, de ampliar recursos, de orientar las estrategias evaluadoras, etc. En este sentido, nuestro Paquete Curricular, siguiendo nuevamente a Area (1991: 80 y ss.), presenta dos tipos de materiales:

• Documentos que informan, presentan y explican a los profesores: a) «las razones culturales, socioeducativas, económicas, filosóficas y políticas que inspiran y justifican el currículum elaborado; b) los principios curriculares y psicológicos que avalan el modelo de organización por el cual se ha optado; c) las características y explicaciones sobre cuáles son los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que se propone en el programa curricular; y d) la justificación y explicación de los procesos y mecanismos que van a ser utilizados y puestos en práctica para el desarrollo del currículo en el Sistema Educativo». Este tipo de documentos ofrece el marco teórico y de referencia que inspira el currículum, coincidiendo en gran parte con lo que nosotros hemos denominado Guía Didáctica.

• Pero al mismo tiempo, otro tipo de documentos, más en línea con nuestro Cuaderno del Alumno y otros recursos, como son, según él, los «documentos que

Universidad de Huelva 2009

facilitan y orientan los desarrollos específicos en la práctica de los currículos. Vendrían a ser documentos de trabajo en los que se ofrecerían modelos o ejemplos de cómo desarrollar en las aulas determinadas unidades constitutivas de currículo».

En definitiva, se pretende trabajar en la línea que marca Estebaranz (1994: 260) cuando señala que «los profesores no son técnicos que implantan fielmente estos materiales, sino que deben ser más bien participantes en un proceso de creación del currículum, teniendo responsabilidad completa en la selección de los materiales y en la toma de decisiones adecuadas para transformarlos en vehículos apropiados para la enseñanza de sus alumnos». Por ello, siguiendo a esta misma autora, se recomienda que el formato de los materiales curriculares sea flexible, «de manera que facilite su uso creativo por los profesores», pero esto requiere –como veremos a lo largo de toda nuestra investigación– «implicación de los profesores en el desarrollo del currículum, y éste es un proceso largo y costoso, que necesita tiempo y apoyo profesional de los expertos del currículum y reconocimiento de ese esfuerzo». He aquí una de las claves de interpretación de nuestro trabajo.

1.1.9. Criterios en la elaboración de materiales

Si –como hemos afirmado– la profesionalización de los docentes depende también en cierta medida del grado de protagonismo de los profesores en la elaboración y participación en los materiales curriculares, es necesario impulsar esta tarea de producción y reflexión. En nuestro caso, se trata de un material curricular que los profesores ponen en marcha a través de un proceso de reflexión y de una evaluación permanente de la rentabilidad y potencialidad del material en contextos particulares. Por ello, la elaboración de materiales está estrechamente vinculada con su evaluación. Parcerisa (1996: 61-65) establece una serie de criterios –que seguimos de cerca– a tener presente cuando los profesores adoptan posturas activas en la elaboración de materiales:

• *Coherencia con el Proyecto Curricular.* Dado que el material ha de encuadrarse dentro de una visión global de la educación y su concreción escolar, es esencial que los materiales elaborados estén en sintonía con las orientaciones establecidas en el centro, referidas a opciones del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Esta coherencia se entiende dentro de unos grados de flexibilidad y apertura que han de inspirar no sólo el Proyecto Curricular, sino también los materiales que se elaboren o se adapten al centro.

• *Diversidad de materiales.* En sintonía con las demandas de un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado en el entorno y adaptado a las necesidades diversificadas de los alumnos, los materiales que se elaboren han de tener como premisa básica la mayor diversificación posible, de forma que se puedan atender los diferentes ritmos de aprendizaje, los intereses, las motivaciones, etc.

Universidad de Huelva 2009

• *Adecuación al contexto.* Una de las razones fundamentales que justifican la existencia de materiales curriculares que compitan con la poderosa industria editorial es su posibilidad de adaptarse genuinamente a las demandas y necesidades del entorno, tan particular en cada contexto y que los materiales comercializados generalizan ficticiamente hacia un «entorno ideal» que no existe.

• *Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas,* ya que las decisiones de cómo enseñar deben justificarse en función de las Finalidades del Centro y a los objetivos concretos del aprendizaje.

• *Rigor científico.* Todo material curricular –como es obvio– ha de tender, dentro de su claridad expositiva y llaneza didáctica, a evitar errores conceptuales y a ofrecer la información más fiable, verídica y exacta posible dentro del desarrollo de las ciencias, con un lenguaje siempre adaptado a los grados madurativos de los alumnos/as.

• *Visión global de los materiales,* encuadrando los materiales dentro del resto de los recursos curriculares que horizontalmente (durante ese curso) y verticalmente (durante el ciclo y la etapa) se emplean.

• *Reflexión sobre los valores* que se reflejan en el material, ya que los aprendizajes vicarios –el llamado «currículum oculto»– también están presentes en los materiales.

• *Aspectos formales.* En este punto hay que reconocer la desventaja manifiesta frente a las editoriales comerciales que presentan materiales muy elaborados formalmente, no sólo con el uso del color, sino también con maquetaciones profesionales de fuerte impacto visual. Sólo en la medida en que los materiales curriculares elaborados por los profesores compitan en su nivel de adecuación a los contextos y se presenten a su vez con formatos más o menos atractivos con un mínimo de calidad formal, será posible «competir».

• *Evaluación del material.* Finalmente, frente a los materiales comercializados en cuya revisión juegan muchos factores aparte de los didácticos y donde además los profesores tienen poca o nula responsabilidad en su adecuación, los materiales curriculares elaborados por los docentes presentan como principal razón de su existencia la posibilidad de adecuarlos y readaptarlos, en función de las necesidades del centro y de los alumnos/as. Sin embargo, esta actividad evaluadora requiere de criterios y pautas valorativas donde se recoja información fiable sobre la potencialidad didáctica del material en general y su adecuación a los contextos específicos en particular.

Nuestro Paquete Curricular se ha elaborado en línea con estos principios, teniendo un fuerte protagonismo –como veremos más abajo– los profesores participantes en la experiencia, tanto en las orientaciones del diseño, como en la fase de evaluación y experimentación práctica del material.

Universidad de Huelva 2009

Referencias bibliográficas

ALONSO, C. y GALLEGO, D. (1993): *Medios audiovisuales y recursos didácticos en el nuevo enfoque de la educación.* Salamanca, CEITE.

ÁLVAREZ, J. y OTROS (1993): *Elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares.* Gijón, CEP.

AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículum.* Barcelona, Sendai.

ATIENZA, J. (1994): «Materiales curriculares, ¿para qué?», en *Signos, 11*; 12-21.

BENAVENTE, J. y OTROS (1994): «Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos», en *Red, 10*; 10-27.

BOLÍVAR, A. (1996): «Autonomía profesional y control de los materiales curriculares en la Reforma», en JIMÉNEZ, A. (Coord.): *Comunicación y Educación.* Granada, Colegio de Doctores y Licenciados; vol. I; 253-264.

CABERO, J. (1989): *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo.* Barcelona, PPU.

CABERO, J. (1990): *Análisis de medios de enseñanza. Aportaciones para su selección, utilización, diseño e investigación.* Sevilla, Alfar.

CABERO, J. (1991): «Líneas y tendencias de investigación en medios de enseñanza», en LÓPEZ YÁÑEZ, J. y BERMEJO, B. (Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas.* Sevilla, GID; 523-539.

CABERO, J. (1992): «Los medios en los centros de enseñanza: la experiencia española», en VARIOS: *Cultura, educación y comunicación.* Sevilla, CMIDE; 65-74.

CABERO, J. (1994): «Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 117-138.

CABERO, J. y HERNÁNDEZ, M.J. (Dirs.) (1995): *Utilizando el vídeo para aprender.* Sevilla, Universidad/SAV.

CABERO, J.; DUARTE, A. y ROMERO, R. (1995): «Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje», en VILLAR, L.M. y CABERO, J. (Coords.): *Aspectos críticos de una Reforma Educativa.* Sevilla, Universidad.

CABERO, J. y MÁRQUEZ, D. (Dirs.) (1997): *Colaborando aprendiendo. La utilización del vídeo en la enseñanza de la Geografía.* Sevilla, ICE de la Universidad/SAV/GID/EIG.

CANTARERO, J. (1993): «Materials curriculars i renovació pedagògica», en *Guix, 189-190;* 27-33.

COLOM, A.; SUREDA, J.; PÉREZ, P.; FERNÁNDEZ, C. y VERA, J. (1988): Dimensión física de la comunicación educativa», en SARRAMONA, J. (Coord.): *Comunicación y educación.* Barcelona, CEAC; 105-130.

ESCUDERO, J.M. (1983): «La investigación sobre medios de enseñanza. Revisión y perspectivas actuales», en *Enseñanza, 1*; 87-119.

Universidad de Huelva 2009

ESCUDERO, J.M. (1991): «Prólogo», en AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículum.* Barcelona, Sendai; 15-23.

ESTEBERANZ, A. (1994): «Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje»; en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 245-298.

FERNÁNDEZ, M. (1989): «El libro de texto en el desarrollo del currículum», en *Cuadernos de Pedagogía, 168*; 56-59.

FERRÁNDEZ, A.; SARRAMONA, J. y TARÍN, L. (1977): *Tecnología Didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar.* Barcelona, CEAC.

FERRERES, V. (1996): «La innovación escolar y la utilización de los medios materiales en la enseñanza», en CMIDE (Ed.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II.* Sevilla, CMIDE/SAV Universidad de Sevilla; 41-63.

GALLEGO, M.J. (1996): *La tecnología educativa en acción.* Granda, FORCE/Universidad.

GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1991): «Los materiales y la enseñanza», en *Cuadernos de Pedagogía, 194;* 10-15.

IMBERNÓN, F. y CASAMAYOR, G. (1985): «Más allá del libro de texto», en *Cuadernos de Pedagogía, 122*; 10-11.

LÓPEZ-BARAJAS, E.; MARÍN, R.; PEIRÓ, S. y GARCÍA, J. (1988)): «Comunicación educador-educando (presencial y a distancia», en SARRAMONA, J. (Coord.): *Comunicación y educación.* Barcelona, CEAC; 66-79.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1991): «Lo que dice el MEC sobre los materiales», en *Cuadernos de Pedagogía, 194*; 46-48.

MARTÍNEZ, J. (1991): «El cambio profesional mediante los materiales», en *Cuadernos de Pedagogía, 189*; 61-64.

MARTÍNEZ, J. (1992): «Cómo utilizar los materiales», en *Cuadernos de Pedagogía, 203;* 14-18.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): «¿Cómo analizar los materiales?», en *Cuadernos de Pedagogía, 203*; 14-22.

MEC (1987): *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MEDINA, A. (1994): «Diseño de medios y su aplicación didáctica», en CMIDE-SAV (Ed.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE, SAV/ Universidad de Sevilla; 85-101.

MÍNGUEZ, J. y BEAS, M. (1995): *Libro de texto y construcción de materiales curriculares.* Granada, Sur.

MORAL, C. y FERNÁNDEZ, M. (1995): *Manual de entrenamiento. El profesor como práctico reflexivo.* Granada, Universidad/FORCE.

Universidad de Huelva 2009

PARCERISA, A. Y ZABALA, A. (1994): *Pautas para la elaboración de materiales curriculares.* Madrid, MEC.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona, Graó.

PLÁ-MOLINS, M. (1994): «Medios y materiales para la enseñanza: un modelo de espacio lúdico-científico», en CMIDE (Ed.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE/SAV Universidad de Sevilla; 63-83.

SALINAS, J. (1992): *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos.* Palma de Mallorca, Universidad de las Islas Baleares.

SARRAMONA, J.; MARTÍNEZ, M.; TRILLAS, J. y PUIG, J.M. (1988): «Medios de comunicación de masas y educación», en SARRAMONA, J. (Coord.): *Comunicación y educación.* Barcelona, CEAC; 137-159.

SEVILLANO, M. (1995): «Evaluación de materiales y equipos», en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. y SAÉNZ BARRIO, O. (Coord.): *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.* Marfil, Alcoy; 463-495.

TORRES, J. (1996): «Sociedades de la información y libros de texto», en CMIDE (Ed.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II.* Sevilla, CMIDE/SAV Universidad de Sevilla; 42-125.

VALLÉS, A. (1993): «La evaluación de materiales curriculares en Primaria», en *Escuela Española, 3158*; 7-18.

VARIOS (1993): *Actas del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en la Educación Primaria y Secundaria.* Valladolid, Universidad.

VARIOS (1994): *Actas del IV Encuentro internacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en la Educación Primaria y Secundaria.* Badajoz, Universidad de Extremadura.

VILARRASA, A. (1992): «Materials curriculars: la reforma dels materials», en *Perspectiva Escolar, 161*; 2-6.

ZABALA, A. (1990): «Materiales curriculares», en MAURI, T. y OTROS: *El currículum en el centro educativo.* Barcelona, ICE/Horsori; 125-167.

ZABALA, A. (1994): «Diseño de medios para la Reforma», en CMIDE (Ed.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE/SAV Universidad de Sevilla; 5-61.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

2

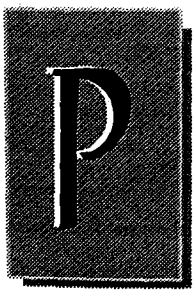
El Paquete Curricular «Descubriendo la caja mágica»

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

2. El Paquete Curricular «Descubriendo la caja mágica»

2.1. Presentación del Paquete Curricular



resentamos a continuación el Paquete Curricular «Descubriendo la caja mágica» que hemos elaborado, conforme a toda la fundamentación que hemos desarrollado en la primera parte de este trabajo, así como teniendo presentes las bases para el diseño del Programa Didáctico que esbozamos en el capítulo precedente. Asimismo, han inspirado de forma básica la elaboración de estos materiales el amplio elenco de programas para enseñar a ver la televisión, de múltiples países, que se recogen como referencias bibliográficas al final de los materiales que presentamos en este capítulo.

El Paquete Curricular –en su formato original– se presenta en una caja/archivador, conteniendo de forma independiente todos los materiales que a continuación se relacionan, facilitando de esta forma un uso modular y separado del material discente del docente, así como de los documentos en soporte impreso y audiovisual.

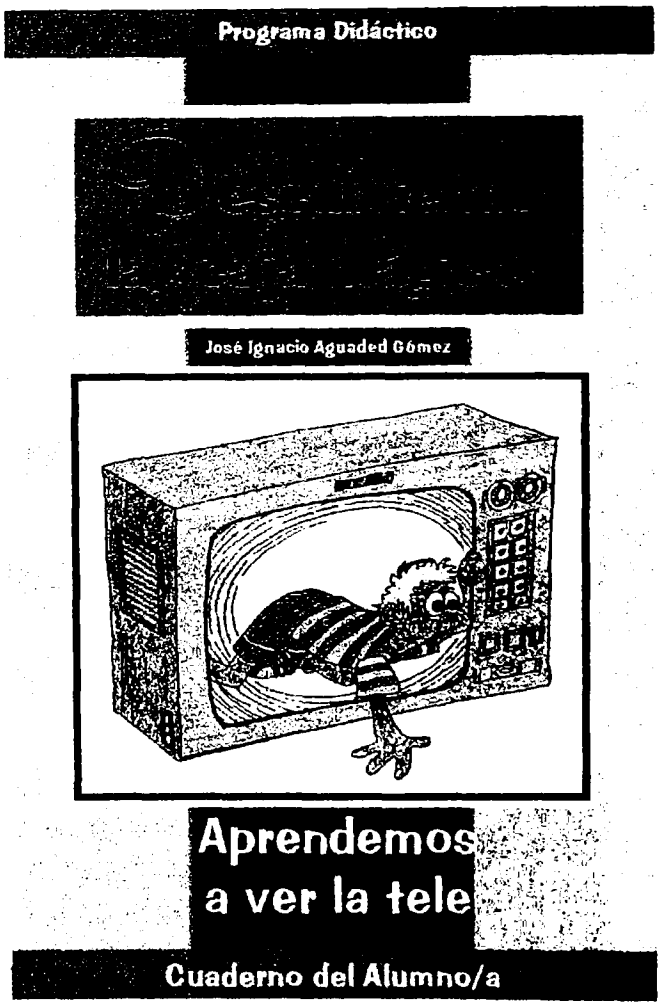
Por las propias exigencia de este trabajo, presentamos a continuación parte de estos materiales, a tamaño reducido –un 78% de su formato real–, para poder así insertarlo en estas páginas. Asimismo, indicar, que dada la imposibilidad de incluir en las mismas el material de soporte audiovisual, se prescinde también de la inserción de sus correspondientes Guías de explotación didáctica, ya que éstas sólo cobran sentido en conjunción con los vídeos didácticos a los que complementan. De todas formas, de estos materiales se conserva, para su visionado, una copia íntegra dentro de la Documentación Complementaria (no incluida) de este trabajo.

Universidad de Huelva 2009

2.1. Los materiales del Paquete Curricular

El Paquete Curricular «Descubriendo la caja mágica» se compone básicamente de unos materiales destinado tanto al alumno como al profesor. Concretamente, un texto para los docentes, denominado «Guía Didáctica», en el que se recoge la contextualización del Paquete en el diseño curricular, se presenta el programa, estableciéndose sus objetivos, sus contenidos, sus criterios y propuesta de programación, así como los criterios de evaluación, las estrategias globales de actuación y finalmente –como veremos– los recursos y materiales didácticos complementarios.

El texto para los discentes se denomina «Cuaderno del Alumno/a», con la finalidad de que sirva como material básico de seguimiento del Programa, recogiendo –en lenguaje adaptado a los alumnos de Educación



Secundaria y Bachillerato a los que se dirige– los objetivos («Seremos capaces de...»), los contenidos («Los Módulos de Trabajo»), la metodología empleada («Cómo vamos a trabajar») y las diecisiete Unidades Didácticas de las que se compone el texto. Por último, se incluye una evaluación temática y metodológica («Hacemos balance») y un capítulo dedicado a materiales complementarios («Cómo ampliamos»), tanto escritos como audiovisuales. Finalmente se incluyen referencias a los programas didácticos que se han utilizado en la elaboración de estos materiales.

Estos materiales –que se incluyen a continuación de forma íntegra, aunque, como ya hemos señalado, sin su formato original– son los ejes clave del Programa Didáctico.

Universidad de Huelva 2009

Junto a este material básico de carácter impreso, el Paquete se acompaña –como es lógico en un programa didáctico para enseñar a ver la televisión– de un conjunto de materiales audiovisuales que complementan la información escrita y las actividades a desarrollar con este soporte videográfico, editado por emisoras nacionales de televisión, recogiéndose en estos documentos audiovisuales parte de los escasos materiales que los canales televisivos han difundido para enseñar desde las propias emisoras cómo funciona el mundo de la televisión por dentro. Concretamente las colecciones de vídeos que se presentan –incluidas en la documentación complementaria a este trabajo– son cuatro. El «Taller de televisión», con 9 programas; el «Taller de vídeo», con seis espacios, la colección «Televisión», con otros seis documentos y la colección de vídeos que hemos denominado «Televisión y educación de la imagen», en la que aparecen vídeos didácticos, largometrajes, fragmentos originales de espacios televisivos como series, anuncios, largometrajes relacionados con el mundo de la televisión, etc.

Lo más significativo de este material audiovisual complementario –y en nuestro caso lo más valorable– son las Guías didácticas de explotación de los vídeos que se adjuntan a los documentos audiovisuales, elaborados específicamente para este Programa, en las que se incluyen informaciones sobre la serie, la temática concreta del vídeo, los guiones técnicos y literarios, así como una amplia propuesta de actividades para realizar antes, durante y después del visionado. Este material ancla los documentos videográficos dentro del Programa y les da coherencia y unidad dentro del amplio plan de actividades del mismo. Por cuestiones de espacio y formato, no se incluyen las mismas en este trabajo y sí en su documentación complementaria.

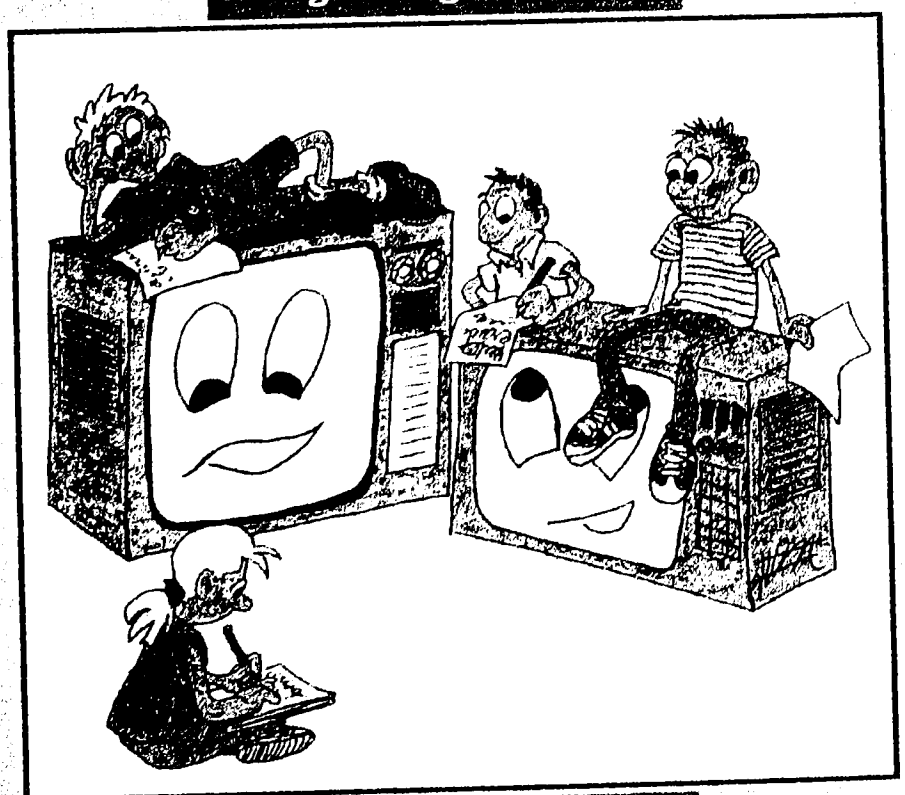
Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico

Descubriendo la «caja mágica»

José Ignacio Aguaded Gómez



Enseñamos a ver la tele

Guía Didáctica

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico

Descubriendo la «caja mágica»

Enseñamos a ver la tele

Guía Didáctica

Universidad de Huelva 2009

José Ignacio Aguaded Gómez
«Enseñamos a ver la tele»
Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica»
Guía Didáctica

Diseño de Material para la Tesis Doctoral:
«Educación para la competencia televisiva»

Huelva, Septiembre de 1996

Universidad de Huelva 2009

Índice

1. Introducción 7

2. Contextualización en el Diseño Curricular 11
2.1. El marco conceptual: la explotación didáctica de la televisión en el aula 11
2. 2. La televisión en el modelo curricular de la LOGSE 14
2.2.1. En el diseño curricular general 15
2.2.2. En el marco curricular específico: ámbitos disciplinares: optativas de Secundaria y Bachillerato 17

3. Presentación del Programa 23

4. Objetivos 25
4.1. Objetivos generales 25
4.2. Objetivos didácticos 25

5. Contenidos 27
5.1. Conceptuales 27
5.2. Procedimentales 28
5.3. Actitudinales 28

6. Criterios para la programación 29
6.1. Bases para la Programación 29
6.2. Estructura temática del Manual del Alumno/a 30
6.3. Estructura metodológica del Manual del Alumno/a 33
6.4. Pistas para el diseño de actividades 36

7. Propuesta general de programación 39
7.1. Propuesta de programación y secuenciación de contenidos 39

Universidad de Huelva 2009

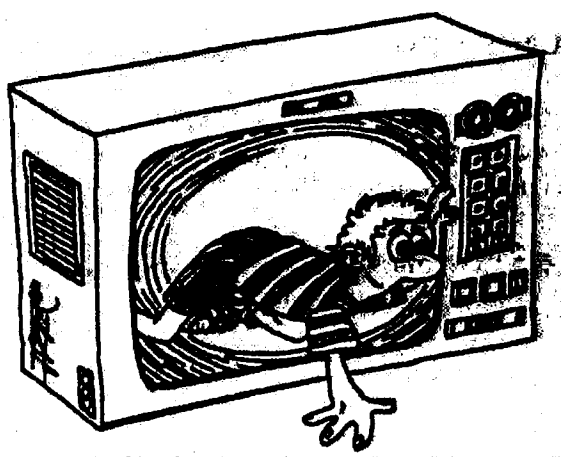
8. Orientaciones metodológicas 65

9. Criterios para la evaluación 69
9.1. Criterios generales 69
9.2. Criterios para la evaluación 70

10. Estrategias globales de actuación 73
10.1. Actuaciones con los padres 74
10.2. Actuaciones con los medios 76

11. Recursos y materiales didácticos complementarios 79
11.1. Equipamiento audiovisual 80
11.1.1. Equipo audiovisual básico 80
11.1.2. Equipo audiovisual especial 80
11.2. Material audiovisual: vídeos sobre televisión 80
11.2.1. Colección: «Taller de televisión» 81
11.2.2. Colección: «Taller de vídeo» 83
11.2.3. Colección: «Televisión. La aventura del saber» 85
11.2.4. Miscelánea de televisión e imagen 86
11.3. Lecturas recomendadas sobre televisión 90
11.3.1. Lecturas para alumnos/as 91
11.3.2. Lecturas para profesores/as 93
11.3.3. Referencias seleccionadas 97
11.3.4. Colección de diapositivas 98
11.3.5. Colección de audiocassettes 98
11.3.6. Dossier de artículos de prensa e imágenes 99
11.3.7. Colección de transparencias impresas 99

12. Anexos
12.1. Legislación
«Información y Comunicación» (Secundaria) 101
«Medios de Comunicación» (Bachillerato) 106



Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Enseñamos a ver la tele»

1. Introducción

En estos tiempos en que la educación abre nuevas fronteras y tiende a acercarse aún más a las necesidades de la sociedad, incorporando en el aula nuevos contenidos y nuevas estrategias que favorezcan el conocimiento personal y social de los alumnos, parece cada vez más necesario que los profesores incorporen en sus estrategias de enseñanza la utilización crítica y plural de los medios de comunicación en las aulas, y muy especialmente la «caja mágica» de la televisión, dado que este medio es –nos guste o disguste– el «rey» de la comunicación audiovisual.

La presencia de los medios de comunicación en la sociedad actual es una realidad cada vez más evidente. Hoy día prácticamente toda la población está expuesta a diario a las informaciones, opiniones e imágenes que los diferentes medios ponen en circulación. La prensa, la radio, el cine, y de manera especial la televisión, ofrecen permanentemente una «ventana abierta al mundo», donde podemos contemplar los más diversos tipos de mensajes que transmiten no sólo contenidos, sino también estilos de vida, costumbres, cultura, entretenimiento, diversión, espectáculo...

Sin duda, gran parte de la percepción de la realidad que hoy cualquier ciudadana o ciudadano de este mundo realiza está mediatizada en buena medida por los medios de comunicación. Desde la infancia, consumimos altas «dosis» de comunicación audiovisual, sin ser conscientes de que los medios además de transmitir y reflejar la realidad, también en cierto modo la crean y recrean... construyen «su realidad».

Los espectadores no permanecen meramente pasivos ante la recepción de los mensajes, pero las posibilidades de tergiversación y manipulación de la

Universidad de Huelva 2009

realidad son altas, en cuanto que éstos emplean unos lenguajes y códigos no conocidos por la mayor parte de la población. Es más, se produce extrañamente la paradoja de que el consumo excesivo de medios no conlleva necesariamente un mejor conocimiento de los códigos audiovisuales. Frente al lector de un libro en el que el hábito de lectura conlleva mecanismos tanto para la mejor compresión lectora como para su propia expresión verbal, los consumidores de medios de comunicación no mejoran de manera automática el conocimiento que tienen del lenguaje audiovisual por su uso, más allá del sentido inmediato que los mensajes transmiten; es más, parece haber una relación inversamente proporcional: a mayor uso, mayor debilidad perceptiva de sus trasfondos ideológicos, de sus mensajes velados, etc.

Los chicos y chicas de hoy –según todas las encuestas– son desde edades muy tempranas unos especiales consumidores de los mensajes televisivos, visionando de forma indiscriminada todo tipo de programas –no sólo infantiles–, sin apenas conocer los lenguajes audiovisuales y las estrategias persuasivas que estos medios ponen en marcha, cuando parten de la base del analfabetismo audiovisual de los televidentes, y muy especialmente de la población infantil y juvenil que, por sus características psicológicas y madurativas, están menos cualificados para entender sus códigos y diferenciar la «realidad electrónica» del mundo real.

Ante esta preocupante realidad, es difícil quedar indiferentes y cabe preguntarse ¿qué hacer? La televisión puede parecernos absolutamente dañina, alienante o peligrosa, pero no siempre tiene que ser así. Para ello no sólo son necesarias las acciones de las administraciones públicas para regular los contenidos televisivos, las actuaciones de las asociaciones de consumidores y otras entidades que reclaman una mayor calidad de los programas audiovisuales; es imprescindible también la intervención de la familia y de la escuela, porque la televisión no es sólo un asunto de expertos y especialistas; nos afecta a todos.

Dado que es en el hogar donde básicamente se produce el contacto diario con este medio, los padres y las madres tienen, sin duda, como primordial obligación la orientación a sus hijos para que sean buenos telespectadores y consumidores activos de la televisión. Sin embargo, hay que partir de la base de que en una sociedad como la nuestra donde el trabajo, las ocupaciones y, especialmente, la escasa preparación, y por ello concienciación, de los padres ante el hecho televisivo, impiden que éstos puedan dedicar el tiempo y esfuerzo necesarios para enseñar a sus hijos a usar críticamente la televisión.

Por ello una institución escolar, que sintonice con las necesidades y demandas sociales de hoy, requiere el desarrollo de planes didácticos de intervención para la formación de ciudadanos capaces de consumir racionalmente los mensajes televisivos, como requisito para una educación integral de la persona en el contexto de esta sociedad tecnológica. Es cierto que hoy se exige a la educación que atienda a múltiples y variados ámbitos de conocimientos y que los maestros y profesores no se sienten capacitados para hacer frente a tantas demandas. Sin embargo, si es necesario priorizar, más que nunca, llegaremos a la certeza de la trascendencia de la televisión en la educación de los chavales y de que éste es un medio que educa o deseduca en función del grado de conocimiento y preparación que tengan los telespectadores para consumirla. ¿Si la escuela ha de tender a la educación armónica de los alumnos/as para que adquieran tanto plena conciencia de sí mismos como autonomía en su actuación, cómo ignorar la poderosa influencia del medio televisivo y no ayudar a los jóvenes a conocer, comprender, interpretar y usar la televisión?

Es necesario por ello que, desde el aula, se aprovechen las indudables potencialidades educativas del medio y que al mismo tiempo se favorezca que los chicos y chicas puedan defenderse del acoso manipulativo que con mucha

Universidad de Huelva 2009

frecuencia –y no siempre de forma patente– está implícito en los mensajes audiovisuales.

La Reforma del Sistema Educativo (LOGSE) ofrece –como veremos en esta Guía– la oportunidad de integrar la televisión y los medios de comunicación en el aula, no sólo como auxiliares didácticos para el conjunto de todas las asignaturas y niveles educativos, sino también como objeto de estudio y análisis, y como técnica de trabajo y expresión personal.

Por ello, la televisión puede ser utilizada, por un lado, como complemento curricular en las diferentes Áreas (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Educación Plástica, etc.) para diversificar y enriquecer los contenidos, haciéndolos más atractivos, motivadores y cercanos a la realidad de los alumnos/as.

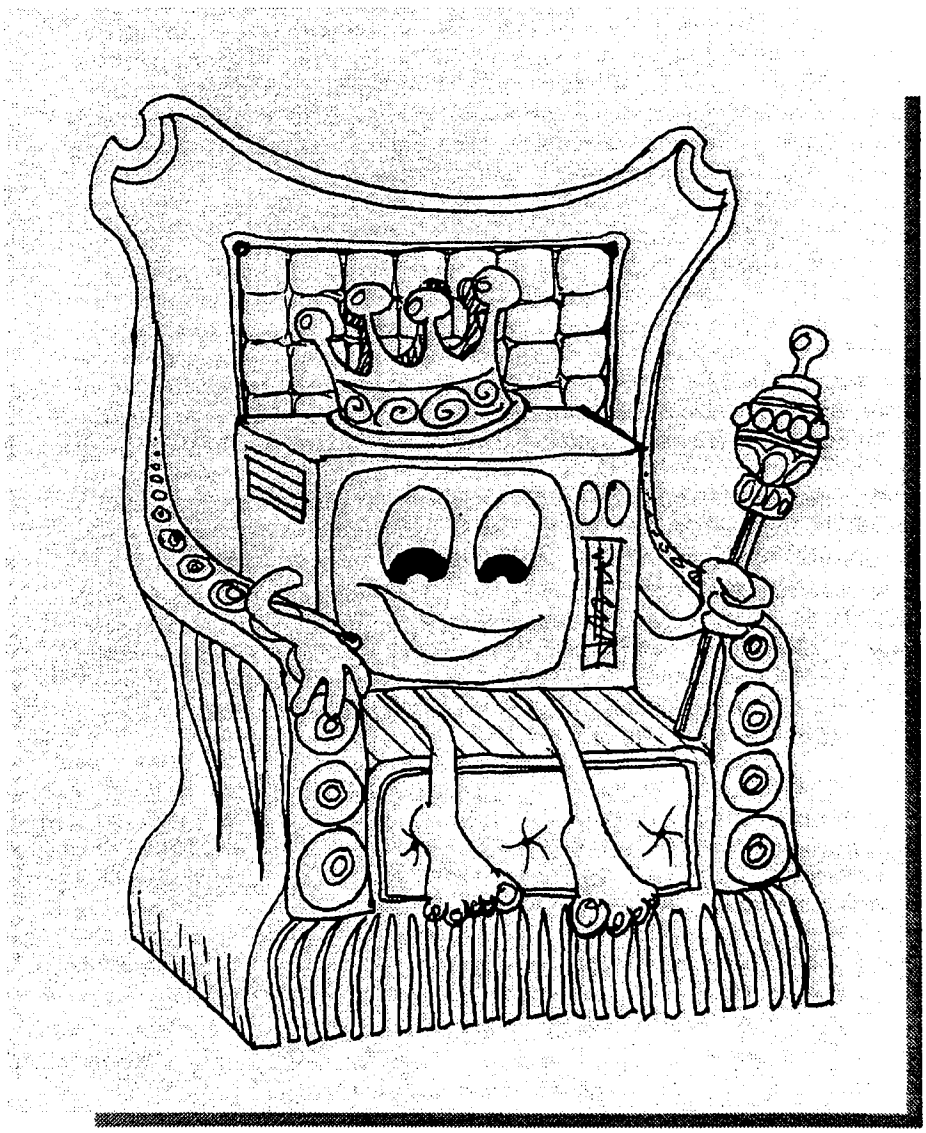
Pero además, en las aulas pueden y deben ofrecerse espacios para que los chicos/as reflexionen sobre este medio que tanto de negativo como de positivo les puede aportar. Conocer sus códigos y lenguajes, es decir, favorecer la alfabetización audiovisual es un objetivo que debe estar en igualdad de condiciones con otras metas tradicionales de la escuela. Leer y escribir con imágenes es por ello la base para pasar, en palabras de Edwards, de ser «receptores pasivos que indiscriminadamente consumen todo lo que la televisión ofrece (aunque lo consideremos malo y dañino) a receptores activos», desarrollando nuestra capacidad crítica frente a la televisión, lo que nos llevará necesariamente a ser más selectivos. Pero la capacidad de formular críticas a la televisión es por sí sola insuficiente. Es necesario que, a partir de allí, generemos una respuesta activa ante la televisión», confrontando lo que nos ofrece con nuestras percepciones, necesidades y valoraciones.

En Educación Secundaria, el tratamiento de la televisión y los medios de comunicación tiene necesariamente dos enfoques. Por un lado, su consideración como tema transversal del currículum, englobando a todas las materias y niveles educativos, y por ello a todos los profesores/as, de forma que, como veremos, este medio puede funcionar como eje vertebrador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero además los nuevos currículos para la educación no universitaria, tanto en Andalucía como en el resto de España, incorporan materias optativas específicamente dedicadas a los medios de comunicación. Concretamente en la Comunidad Andaluza: «Información y Comunicación» en Secundaria y «Medios de Comunicación» en Bachillerato, que sin duda serán las parcelas más adecuadas para trabajar con mayor intensidad y profundidad con la televisión así como con los otros medios de comunicación, desde la óptica de objetos de estudio, como de técnicas de trabajo.

Este material didáctico ofrecerá pistas para trabajar la televisión como eje curricular en las diferentes materias del currículum, pero se centrará especialmente en el visionado y la lectura activa de la televisión, en el desarrollo de lo que llamaremos «competencia televisiva», esto es, la capacidad para racionalizar el visionado televisivo, para ser un «buen telespectador» activo, es decir, crítico y creativo con el medio.

Universidad de Huelva 2009

«Descubriendo la caja mágica»



Universidad de Huelva 2009

2. Contextualización de la televisión en el Diseño Curricular

2.1. El marco conceptual: la explotación didáctica de la televisión en el aula

La explotación didáctica de la televisión en la enseñanza puede enfocarse desde múltiples ámbitos de desarrollo: televisión educativa, vídeos didácticos, visionado y análisis de programas de televisión en conjunción con las parcelas curriculares o interdisciplinarmente, análisis creativo de los mensajes audiovisuales, conocimiento del mundo televisivo (programaciones, historia, tecnologías, etc.), recreaciones del medio (cambio de bandas sonoras o visuales, alteraciones de secuencias...), etc. Reseñamos ahora brevemente estas diferentes parcelas a fin de conocer, en el marco de este Programa Didáctico, las propuestas generales de explotación didáctica de la televisión.

· **La televisión educativa** tiene sus primeras experiencias en la década de los sesenta. Frente a la programación convencional, establece sus diferencias en la presentación de los contenidos y en el tratamiento de las materias escolares. En la actualidad, de nuevo en España, tras varios intentos anteriores, se ha reavivado la necesidad de contar con programaciones educativas en las televisiones, que normalmente compaginan el estudio de idiomas, documentales científicos, informativos, con programas de historia, sociedad, consumo, medicina, artes, educación, religión...

Los avances tecnológicos permiten ya por otro lado, la captación por vía

Universidad de Huelva 2009

satélite de otros canales que emiten programaciones educativas como Eutelsat II y Eurostep y más recientemente los satélites Astra e Hispasat, donde se emite la Televisión Educativa Iberoamericana. Canal Sur TV ha puesto también en marcha su propia televisión educativa.

La utilización de la televisión educativa en los centros escolares puede ser de gran utilidad, siempre que se parta de una programación previa que sincronice los contenidos curriculares con los programas televisivos. Pero además un buen uso requiere contar también con adecuados aparatos de recepción de la imagen, puesto que, por ejemplo, el visionado para grandes grupos de alumnos con pequeños monitores no facilita el aprendizaje en óptimas condiciones. En este sentido, los centros que hagan un uso didáctico de la televisión, de una forma sistemática, deben contar con macropantallas, buenos sistemas de grabación magnetoscópicos para repeticiones de imágenes, adecuados sistemas de audición, etc.

· **Visionado de programas televisivos**, de carácter informativo, documentales, de ocio, infantiles, incluso películas cinematográficas de calidad didáctica, como complemento y auxiliar didáctico en todas las disciplinas del currículum.

Los chicos tienen en el medio televisivo una fuente privilegiada para la información sobre los más diversos aspectos de su currículum, de una forma motivante y globalizadora, como es la combinación sincronizada de lo sonoro con la imagen en movimiento. Para el visionado de programas televisivos, normalmente se acudirá al medio vídeo que facilita esta labor.

Como es lógico, el uso de la televisión en esta parcela no puede servir para aumentar el ya abusivo e indiscriminado consumo de los hogares. El visionado en el aula debe estar siempre planificado, adaptado a las actividades que se desarrollan y a las temáticas curriculares que se impartan y además acompañado de una plataforma reflexiva que sirva para aprender con el medio nuevas facetas de conocimiento, descubriendo, en la medida del desarrollo madurativo de los alumnos/as, sus resortes comunicativos.

Esta faceta general de uso didáctico del medio televisivo se centra en su explotación como complemento curricular y como auxiliar pedagógico con potencialidades de utilización en todas las materias del currículum (dado que la televisión puede ser recurso didáctico de apoyo en cualquiera de las áreas), y en todos los niveles (ya que al mismo tiempo este recurso audiovisual puede ser empleado, con diferentes grados de profundización, en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta la propia Universidad, teniendo en Educación Primaria y Secundaria sus períodos más privilegiados de uso, tanto por el propio grado de desarrollo psicológico alcanzado por los alumnos/as, como por los hábitos televisivos que se tienen ya a estas edades).

Por ello, podemos en este sentido afirmar que la utilización didáctica de la televisión como complemento curricular –que atraviesa el currículum de forma horizontal y vertical– hace que este medio pueda ser considerado como un «eje transversal» del currículum, e incluso como algunos autores han propuesto –y recogemos más adelante– como una transversal de transversales.

· **Análisis crítico y creativo de los mensajes televisivos**. El marco del aula es, sin duda alguna, el contexto más adecuado para la reflexión y el estudio del espectáculo audiovisual que encierra la «caja mágica» y que niños y jóvenes reciben a diario en sus casas. El entorno de la clase, el trabajo en pequeños grupos, los visionados repetidos, las estrategias de observación, juicio crítico y «re-creación» y una amplia, variada y enriquecida batería de actividades pueden ser recursos excepcionales para que entiendan mejor los mensajes

Universidad de Huelva 2009

televisivos y al mismo tiempo sepan responder mejor y más conscientemente a sus estímulos.

Este ámbito de explotación didáctica de la televisión centra de lleno la parcela central de nuestro Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica»; esto es, el desarrollo de la «competencia comunicativa/televisiva» de nuestros alumnos/as a través de un plan intencionado de racionalización del consumo y aprovechamiento de la vertiente lúdica del medio.

· **Conocimiento del medio**, estudiando su historia, su tecnología, sus programaciones, su impacto social, su futuro... La televisión es un universo electrónico que se ha incorporado de tal forma a nuestro mundo cotidiano que no nos extraña su presencia en bares, lugares públicos e incluso en los espacios más privilegiados de nuestros hogares: sala de estar, cocina e incluso habitaciones. Por ello, al igual que se estudian otros ámbitos de conocimiento en el aula de relevancia social o histórica, la televisión requiere por méritos propios un tratamiento individualizado por su influencia social en general y en la vida de los alumnos/as en particular.

Nuestro Programa Didáctico analiza brevemente también el mundo de la televisión por dentro, no tanto con fines profesionalizadores, ya que en la educación obligatoria no debe tenderse a una excesiva especialización, sino más bien para abrir perspectivas sociales a los alumnos/as que les permitan situarse ante su realidad y su entorno cercano, donde este medio de comunicación tiene tanta trascendencia. No se trata por ello de descubrir las facetas tecnológicas del medio –propias de una especialización periodística– sino más bien de revelar los aspectos del medio que repercuten en una mejora de la competencia televisiva, en su doble dimensión de lectura crítica y escritura creativa, esto es, en la medida en que el conocimiento de los recursos audiovisuales desarrolle y afiance una «televidencia» activa, esto es, más crítica y creativa.

· **Recreación del medio**, elaborando los propios chicos sus alternativas audiovisuales al medio a través del juego creativo de cambio de bandas sonoras, manipulaciones de las imágenes, montajes de películas originales a través del soporte vídeo, espots publicitarios, etc.

Este ámbito de explotación pedagógica es también protagonista de nuestro Paquete Didáctico, en la medida en que nuestros planteamientos parten de la base de que un proceso de crítica a los medios debe ir necesariamente acompañado con estrategias creativas, ya que el grado de desmitificación y de «develamiento» de los resortes audiovisuales está directamente relacionado con la capacidad de simular y «experienciar» por propia iniciativa los procesos de comunicación; es decir, sólo en la medida en que el alumno/a se enfrente al acto de producción audiovisual, será capaz de percibir el proceso de construcción de realidad que todo mensaje audiovisual conlleva, y por ello, será capaz de adoptar las estrategias de distanciamiento necesarias para ser un «buen telespectador».

· **Emisora de televisión**. A partir de una adecuada planificación didáctica que parta de las necesidades reales de los alumnos/as y del entorno social, es posible poner en funcionamiento emisoras de televisión en el propio centro. El aparataje no tiene que ser excesivamente costoso ni complicado, al menos si no hay grandes pretensiones. Como la radio, la televisión ofrece en el currículum la posibilidad de interrelacionar todo el contexto educativo, a través de un medio globalizador que trae consigo por su propia dinámica implicaciones directas en la comunidad escolar.

Universidad de Huelva 2009

En zonas caracterizadas por déficits socioculturales, en pueblos aislados, en zonas marginales, en espacios rurales e incluso en centros que quieran poner en marcha procesos innovadores de la enseñanza con la ayuda de tecnologías más o menos avanzadas, una sencilla emisora de televisión puede ser un especial revulsivo no sólo para la comunidad escolar (alumnos, profesores y padres), sino también para todos los sectores sociales de la población o barriada.

Cabe también la posibilidad de participar periódicamente, bien mediante grupos fijos o diferentes, en emisoras de televisión local que en muchos casos estarían dispuestas a programar espacios para niños y chavales, e incorporar así nuevas audiencias a su emisora.

Todas estas propuestas deben ser siempre analizadas y responder a objetivos pedagógicos muy definidos, pues la práctica ha demostrado que, al contacto con los medios tecnológicos, se sucumbe fácilmente a su magia y encanto y se olvida desgraciadamente que lo importante es el proceso de aprendizaje, siendo bastante más secundario los instrumentos para conseguirlo y los medios para alcanzarlo.

La televisión ofrece, pues, múltiples posibilidades de desarrollo en el aula, que no deben convertirse sin más, en un aumento de las ya excesivas horas de televisión que los chicos soportan a diario, sino más bien en una vía para que descubran este nuevo lenguaje de expresión, este novedoso código que sirve de vehículo y fuente de información para las ciudadanas y ciudadanos de hoy.

2.2. La televisión en el modelo curricular de la LOGSE

Un diseño curricular abierto y flexible, con notable porosidad a los contextos donde se produce el acto educativo, sin duda exige la convergencia de múltiples recursos, de nuevos ámbitos relevantes de conocimiento y de una mayor inmersión en la realidad cotidiana para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La televisión, dentro de las coordenadas propias de la «Educación en Medios de Comunicación», como hemos visto, es un óptimo instrumento en estos tres niveles: como auxiliar y recurso de aprendizaje en todas las etapas y en todas las áreas, aunque evidentemente con bastantes modalidades y variantes en función de los grados y de las materias; como nuevo ámbito de conocimiento de fuerte relevancia social que ha de ser conocido por su enorme incidencia en la vida social y la necesidad de hacer frente juiciosamente a sus mensajes; y finalmente, como técnica creativa o lenguaje comunicativo, para expresar los alumnos y alumnas sus propias cosmovisiones vitales.

La Reforma del Sistema Educativo de 1990 es, por ello, una plataforma privilegiada para la incorporación de la televisión, de una forma planificada y sistemática en el currículum, desde una doble vertiente:

- **Como eje transversal del currículum**, dentro de la «Educación en Medios de Comunicación», atravesando todo el sistema tanto vertical (desde Infantil, Primaria y Secundaria hasta Bachillerato y Educación de las Personas Adultas), como horizontalmente (en todas las áreas y materias curriculares y en los temas transversales).

Esta dimensión de la televisión afecta por ello a todos los profesores del centro y la propia comunidad escolar que a partir de la asunción de la trascendencia de este medio social en la vida de los chicos, asumen la necesidad de

Universidad de Huelva 2009

desarrollar un tratamiento educativo planificado que incorpore este medio de comunicación en el proceso de enseñanza en su triple vertiente ya mencionada.

• **Como área de conocimiento o taller de trabajo.** Junto al tratamiento interdisciplinar y globalizador de los medios de comunicación en todos los niveles y áreas, la LOGSE contempla también otras modalidades de incorporación: los talleres en Educación Primaria y las optativas en Educación Secundaria.

Los talleres para la Educación Primaria dedicados a los medios (prensa, radio, televisión) no han desarrollado normativa y su implementación está en función de los propios centros que, a partir de sus necesidades sociales y la propia formación docente, seleccionan de un amplio abanico de posibilidades aquéllos que consideran más idóneos para su contexto. Estos talleres, insertados en el horario escolar, son complementos curriculares y en algunos casos son alternativas a otras materias como la Enseñanza Religiosa, la Ética, etc.

En Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la presencia de los medios de comunicación está en la actualidad mucho más sistematizada y regulada, a través de normativas que recogen explícitamente los contenidos que han de tener en su calidad de optativas. En la Comunidad Autónoma Andaluza se concretan esencialmente en las materias: «Información y Comunicación» en ESO y «Medios de Comunicación» en Bachillerato, aunque también habría de incorporar, en su faceta creativa, la optativa de «Imagen y Expresión».

En el ámbito del Ministerio de Educación, «Procesos de Comunicación» en ESO y «Comunicación Audiovisual» en Bachillerato, junto a la ya citada «Imagen y Expresión».

2.2.1. En el diseño curricular general: la «Educación en Medios de Comunicación»

La televisión, en el marco de la «Educación en Medios de Comunicación», no debe entenderse tanto como nuevos saberes que hay que añadir a los ya recargados programas escolares, sino más bien como medio dentro de este eje transversal, presente a lo largo de todo el currículum escolar, que fomenta la cultura comunicativa, la «competencia comunicativa» necesaria para hacer de la escuela una plataforma que fomente lectores, receptores y telespectadores críticos y autónomos, capaces de conocer los nuevos lenguajes audiovisuales y expresarse autónoma y creativamente con sus nuevos símbolos.

Si concebimos la televisión como un simple instrumento tecnológico facilitador de la enseñanza, es obvio que no cabe considerar la comunicación audiovisual desde un planteamiento de transversalidad, puesto que, aunque este medio como recurso puede estar presente directa o indirectamente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, su misión en esta parcela es esencialmente de apoyo didáctico, como instrumento facilitador, al servicio de una metodología. Esta visión reducionista, y a la vez tan extendida, de limitar la televisión a su faceta exclusivamente de recurso audiovisual para la enseñanza, ha traído consigo confusión, sin permitir encuadrar este medio dentro de una perspectiva de conjunto en el eje transversal de la «Educación en Medios de Comunicación», cuyo objetivo básico es la alfabetización audiovisual para la formación de ciudadanos críticos y autónomos que conozcan y

Universidad de Huelva 2009

lean de manera crítica y usen creativamente los nuevos lenguajes de comprensión y expresión de la realidad.

La administración educativa española –central y autonómica–, en el proceso de Reforma educativa que estamos viviendo, ha apostado, más o menos con una cierta decisión, por la inclusión de la «Educación en Medios de Comunicación» en los nuevos diseños curriculares. Tanto en los objetivos de etapas y ciclos, como en los de las distintas áreas curriculares, se recoge, ya de forma implícita o explícita, la necesidad del uso de los medios de comunicación como nuevos contenidos relevantes, como instrumentos de conocimiento e interpretación del mundo y como nuevos medios tecnológicos accesibles a todos los ciudadanos/as. Sin embargo, en una de las incoherencias más llamativas del modelo de Reforma, criticada ya desde diversos foros, ha faltado la decidida apuesta de convertir la «Educación en Medios de Comunicación» en un área transversal más, junto a otros ámbitos ya reconocidos, como la Educación Ambiental, la Educación del Consumidor, la Educación para la Paz, etc. Esta decisión de política curricular hubiera incidido en una mayor formación del profesorado en este ámbito específico y hubiera permitido la presencia de la televisión y los otros medios de comunicación de una forma más planificada en el currículum.

Desde la década de los setenta, la UNESCO viene insistiendo en la trascendencia de este nuevo ámbito de conocimiento para la formación de receptores críticos y autónomos, si se trabaja desde un punto de vista transversal, que englobe no sólo las distintas materias o disciplinas, sino también los diferentes ciclos y etapas educativas. La «Educación en Medios de Comunicación», contiene en sí todos los rasgos definitorios de los temas transversales, en cuanto que permite acercar la escuela a realidades sociales altamente significativas, favoreciendo la adquisición de valores, normas y estrategias de actuación personal y social que transciende, al tiempo que las engloba y superpone, a las clásicas disciplinas, abarcando todos los niveles del sistema escolar. Pero junto a la aportación de este ámbito nuevo de conocimiento, la «Educación en Medios de Comunicación» se complementa con la presencia de tecnologías e instrumentos propios que permiten desarrollar, no sólo el análisis, sino también la investigación y la producción con sus propios «medios». Las posibilidades que ofrece el tratamiento de los medios de comunicación para el acercamiento de los alumnos/as a la realidad cotidiana no se limita sólo a contenidos informativos o conceptuales, sino que pueden incluir, con una dinámica didáctica adecuada, recursos para la motivación, para el descubrimiento y la creación de sus propios mensajes de respuesta al medio.

La trascendencia de la comunicación audiovisual es sin duda clave en la progresiva implicación de los alumnos y alumnas en su propio proyecto de vida (dimensión ética). La formación de lectores críticos y creativos con los medios no tiene sentido si no es dentro de un consenso de valores; lo que llama F. Lucini la «ética de mínimos». La presencia plural e innovadora de los medios en las aulas fomenta «el arte de aprender a vivir y de humanizar el mundo con la esperanza de transformarlo». Conocer críticamente los medios y saber emplear los nuevos lenguajes de forma creativa rompe definitivamente el distanciamiento entre lo que la escuela enseña y lo que los niños y chicos viven en sus hogares y en la calle.

Pero además, la propia experiencia personal de las profesoras y profesores que se han aventurado a utilizar los medios en sus aulas puede dar fe de que los medios no sólo están presentes en todas las áreas y en todos los niveles, sino que además, pueden actuar, como una «transversal de transversales», al ser unos privilegiados instrumentos de integración de los saberes de las distintas áreas transversales.

En definitiva, un tratamiento globalizado de la televisión en la enseñan-

Universidad de Huelva 2009

za, tiene que estar encuadrada dentro del eje transversal de la «Educación en Medios de Comunicación» para dar coherencia y sentido a su explotación didáctica y para enriquecer todo un proceso que atraviesa de arriba a abajo y de derecha a izquierda todo el currículum.

2.2.2. En el marco curricular específico: ámbitos disciplinares: optativas de Secundaria y Bachillerato

Junto al tratamiento globalizado en Primaria e interdisciplinar en Secundaria y Bachillerato, la integración que ofrece más posibilidades didácticas al eje transversal de la «Educación en Medios de Comunicación» es su uso específico en varias materias optativas. Si bien es verdad que la influencia de la comunicación afecta a todos los alumnos y alumnas y que por ello su tratamiento no puede reducirse a la mera opcionalidad, también es cierto que con unos currículos tan sobrecargados de áreas y materias, la presencia de materias optativas garantiza más fielmente el estudio de la comunicación audiovisual, fundamentalmente en sus vertientes crítica y creativa, dado que la dimensión de auxiliar didáctico afecta y está presente de una manera más directa en todas las materias y niveles, como ya hemos señalado.

En la Comunidad Autónoma Andaluza

• Optativa «Información y Comunicación»

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía incluye en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, en su último curso –cuarto–, la materia optativa «Información y Comunicación», de la que publicamos en el apéndice final su legislación.

La justificación básica de esta materia se centra en la necesidad de potenciar la «competencia comunicativa» de los alumnos/as para mejorar su comprensión y expresión de los mensajes y los procesos comunicativos, con el objeto de «formar individuos críticos y receptores activos». Es por ello fundamental –se insiste– la comprensión de los mecanismos de funcionamiento de los medios, sus valores, sus modelos sociales... para entender su influencia y repercusiones en el desarrollo de la sociedad. Por otro lado, es necesario potenciar la producción de mensajes audiovisuales a través de tecnologías de la comunicación, de forma que los chicos se familiaricen con los nuevos lenguajes y recursos comunicativos.

En este contexto, los objetivos que se marca esta optativa tienden al conocimiento y análisis crítico de los procesos de comunicación en sus diferentes vertientes, con actitudes reflexivas y activas, que permitan interpretar el contenido de los mensajes y el funcionamiento de las tecnologías de la información, al tiempo que facilitan la producción de mensajes que desarrollen las vertientes expresivas y lúdicas de los alumnos.

Los contenidos de la materia se subdividen conceptualmente en dos grandes bloques. Por un lado, la comunicación, en la que se analizan tanto las vertientes lingüísticas y semiológicas de los procesos comunicativos, como los eventos históricos que han hecho posible esta sociedad tecnológica y de la información. Por otro lado –y en su segundo bloque– se propone un seguimiento de todas las fases del proceso de la comunicación, desde la búsqueda y recepción de la información a través de las distintas fuentes, hasta la pro-

Universidad de Huelva 2009

ducción de los mensajes audiovisuales (ideas, guiones, edición y producción) y sus diferentes formas de difusión.

En cuanto a contenidos procedimentales, se propone el análisis de los elementos del acto comunicativo, el acceso a las diversas fuentes de información, el tratamiento de la información, la comprensión crítica de los mensajes en sus diferentes códigos y en sus intenciones y la utilización de los medios para la producción.

Respecto a las actitudes que hay que desarrollar en esta optativa, se señalan como aspectos básicos el intercambio comunicativo, la actitud crítica ante el caudal informativo, la valoración de las posibilidades de los medios para la creación y difusión de ideas y el interés en participar como comunicador activo y creativo.

Metodológicamente, esta optativa ha de plantearse desde una actitud investigativa, con una metodología activa, basada en la resolución crítica de los problemas, desde una visión interdisciplinar que mezcle y potencie la diversidad de recursos audiovisuales. Por ello, las actividades han de ser siempre significativas y próximas a las necesidades e intereses del grupo, trabajándose las mismas desde una triple perspectiva:

- **Actividades conceptuales**: conferencias, charlas, mesas redondas, explicaciones, exposiciones, trabajos...
- **Actividades prácticas**: edición de revistas, elaboración de programas de radio, televisión, filmaciones...
- **Actividades procedimentales**: comentario y crítica de grabaciones, análisis comparativos, seguimiento de una noticia...

Finalmente, respecto a los criterios de evaluación de esta optativa, se establecen sugerencias para tener en cuenta en los siguientes ámbitos:

1. Potenciación del aprendizaje autónomo del alumno/a.
2. Fomento de la expresión personal a través de los nuevos lenguajes.
3. Conocimiento funcional de la comunicación para utilizar correctamente los medios.
4. Desarrollo de la participación y el trabajo en equipo.
5. Destrezas en el procesamiento de la información.

Como se verá a lo largo de todo el Programa Didáctico que presentamos, la justificación de esta optativa, así como sus objetivos, contenidos y criterios metodológicos y de evaluación están presentes tanto en el espíritu del mismo como en el desarrollo del Paquete, ya que aunque nuestro Programa se centra casi exclusivamente en el medio televisión, se aborda desde una perspectiva global que incide en todos los medios, y especialmente en el proceso de la comunicación para desarrollar la «competencia comunicativa», eje de esta optativa, al tiempo que de este Programa.

• Optativa «Medios de Comunicación»

Esta materia, del diseño curricular andaluz, se presenta en el primer curso del nuevo Bachillerato, correspondiente a las cuatro modalidades: Artes, Humanidades, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, como complemento y especialización, según su legislación correspondiente, a las destrezas y conceptos que los alumnos/as han ido trabajando en la Educación Primaria y Secundaria respecto a los medios de comunicación. El desarrollo de la percepción consciente y activa sigue siendo la meta básica de esta optativa que tiende hacia el conocimiento de los diferentes medios de comunicación, la decodificación de sus mensajes y el fomento de respuestas creativas.

Universidad de Huelva 2009

Como objetivos, esta optativa se plantea el conocimiento de la evolución de las distintas formas de comunicación, profundizando en sus lenguajes y técnicas informativas y comprendiendo el funcionamiento y uso de las tecnologías a través de actitudes activas, reflexivas y críticas, que conlleva la interpretación de sus mensajes y la valoración de sus usos tecnológicos. Finalmente, un objetivo básico de esta materia es, junto a la capacidad interpretativa, el desarrollo de las virtualidades comunicativas y expresivas de los alumnos, a través del trabajo participativo en equipo, con actitudes solidarias y activas.

Los bloques de contenido que se plantean son tres: la comunicación como hecho social a través de las distintas formas de comunicación en la historia de la Humanidad, los cambios que produce en la sociedad actual y las actitudes que podemos adoptar ante la comunicación. En segundo lugar, el bloque temático dedicado a analizar los diferentes elementos de la comunicación (emisor, receptor...) y las formas peculiares que adoptan en los medios. En este sentido, se propone reflexionar también sobre el proceso comunicativo y otros elementos influyentes en la comunicación, como la estética, las formas de presentación, etc. Finalmente, el tercer bloque temático se centra en los elementos tecnológicos de la comunicación, desmenuzando cada uno de los medios audiovisuales, así como las diferentes fases en la producción de los mensajes (guionización, edición...).

Finalmente, respecto a los criterios evaluadores, se mantiene la línea establecida en la optativa de la ESO, centrándose especialmente en los siguientes ámbitos:

1. Fomento del aprendizaje autónomo.
2. Desarrollo de la capacidad de resolución de problemas.
3. Incentivación de la participación y el trabajo en equipo.
4. Favorecimiento del procesamiento de la información.
5. Estimulación positiva para el uso reflexivo y crítico de los medios de comunicación.

• Optativa «Imagen y Expresión»

Encuadrada dentro de los talleres artísticos y experimentales, el Taller de «Imagen y Expresión» es otra de las optativas de la Educación Secundaria Obligatoria que en los cursos tercero y cuarto se imparten directamente relacionadas con los medios de comunicación. Concebida como un laboratorio de la expresión y la creación en el campo de la imagen, esta asignatura se estructura en las dos líneas generales que definen la Educación Plástica y Visual: saber ver y saber hacer.

Como objetivos básicos de esta optativa se plantean el análisis crítico de las imágenes desde una óptica creativa, conociendo sus valores expresivos, informativos y propagandísticos y profundizando en los sistemas de producción de la obra plástica y de los medios de comunicación. El diseño y la producción de imágenes y mensajes audiovisuales en diferentes soportes con actitudes solidarias, activas y participativas, relacionando la creación con el análisis crítico, es también un eje central de esta materia que potencia tanto la perspectiva del emisor –creador de mensajes–, como del receptor, intérprete activo de los mismos.

Los contenidos giran en torno a los siguientes ejes temáticos: el diseño expresivo, el diseño informativo, el diseño publicitario, la fotografía expresiva y el cine/vídeo.

Universidad de Huelva 2009

En el ámbito del Ministerio de Educación

En el territorio del MEC (Ministerio de Educación), las optativas que se ofertan en Educación Secundaria y Bachillerato difieren con respecto a las propuestas y analizadas en la Comunidad Autónoma, aunque se mantienen dentro de una coherencia y progresividad, dentro de un paralelismo evidentemente consensuado. Brevemente analizamos la propuesta del Ministerio.

• Optativa «Procesos de comunicación»

Esta optativa de cuarto de ESO en el ámbito del MEC es paralela a la planteada en la Comunidad Andaluza como «Información y Comunicación». Sus objetivos se centran especialmente en el conocimiento y análisis de los procesos de comunicación en sus diferentes dimensiones, comprendiendo los mensajes emitidos a través de las nuevas tecnologías desde actitudes reflexivas y críticas y produciendo textos audiovisuales para desarrollar las capacidades expresivas y lúdicas.

Los bloques de contenidos conceptuales de la materia se estructuran, igual que su homóloga andaluza, en dos grandes ámbitos: la comunicación y el proceso de la comunicación. Sus contenidos procedimentales giran también en torno a la reflexión sobre el acto comunicativo, las fuentes de información, el tratamiento de la información, la observación de los mecanismos de manipulación informativa, el estudio de los símbolos culturales de la imagen... En el campo actitudinal, destaca la valoración del intercambio comunicativo, la actitud crítica y la valoración de los medios, así como el interés por la participación y producción creativa de las alumnas y alumnos.

La propuesta de desarrollo que se propone se centra en cinco Unidades Didácticas generales:

1. La comunicación.
2. Las fuentes de la información.
3. Análisis y selección de la información.
4. Producción.
5. Difusión.

Además se incluye un trabajo práctico, generalmente multimedia, que corona toda la fase más teórica, con una producción original de los alumnos en equipo, reflejo de todo el proceso investigativo generado por la comunicación.

• Optativa «Comunicación Audiovisual»

La percepción de la realidad se debe hoy en gran parte a los medios de comunicación. Ésta es la premisa básica que justifica esta optativa en el contexto del nuevo Bachillerato de la LOGSE. La comunicación audiovisual, como un fenómeno global que es necesario conocer en sus dimensiones tecnológicas, formales y sociales, viene avalada por el hecho de que los medios no sólo representan y transmiten la realidad, sino que además, y en cierto modo, la crean.

Los objetivos generales de esta materia se centran en la adquisición de la «competencia comunicativa audiovisual» que permita participar activamente en la sociedad, identificando los mecanismos y valores de los «media» e interpretando y produciendo mensajes audiovisuales.

Universidad de Huelva 2009

Los contenidos de la asignatura giran en tres grandes ejes: los aspectos tecnológicos, expresivos y las repercusiones de los medios audiovisuales. Los bloques temáticos que se proponen son:

1. Las tecnologías audiovisuales: la imagen y el sonido, el registro y la producción audiovisual (fotografía, cine, sonido y vídeo) y la transmisión audiovisual.
2. Nuevos desarrollos tecnológicos.
3. La comunicación audiovisual.
4. Los lenguajes audiovisuales: géneros, espacio y composición, movimiento, tiempo, montaje y sonido, la televisión y la radio.
5. Tecnologías audiovisuales y realidad.

Como criterios evaluadores se proponen:

1. La capacidad de registrar imágenes y sonidos.
2. El conocimiento en la gestación de las imágenes y los sonidos.
3. El análisis de imágenes fijas y en movimiento, descriptiva y significativamente.
4. Análisis formal de los mensajes audiovisuales, en cuanto a estructuras narrativas, recursos estilísticos y expresivos...
5. Elaboración de guiones literarios y técnicos.
6. Producción de mensajes.
7. Reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación y sus consiguientes transformaciones sociales.
8. Enjuiciar la calidad de los productos audiovisuales.

• Optativa «Imagen»

Esta materia, impartida dentro de la modalidad de Artes, se centra en el estudio de la imagen como objeto de análisis y creación, esto es, percepción y producción. Los ámbitos disciplinares que trabaja son la Estética, la Plástica y la Técnica y los medios empleados abarcan imagen fija, móvil e integrada, desde una perspectiva didáctica que abarca tanto la vertiente de «enseñar-aprender a ver» como la de «enseñar-aprender a hacer». Las Unidades Didácticas de esta optativa analizan la teoría de la imagen, los aspectos plásticos de la imagen, la percepción visual, el diseño de la imagen y el análisis de los diferentes medios: fotografía, publicidad, cine, televisión, cómic, ordenador...

Esta materia tiene, por tanto, un enfoque comunicativo claro, orientado especialmente a su vertiente creativa y de producción, en el contexto de una asignatura encuadrada en la modalidad artística del Bachillerato. Sin embargo, esta singularidad no evita que oferte también un tratamiento interpretativo de la comunicación, próximo a nuestro Programa Didáctico. Concretamente en la Unidad de «La televisión» se trabaja con las siguientes coordenadas (tipo: imagen móvil; parámetro: percepción; niveles: interpretación y apreciación; campo: comunicación).

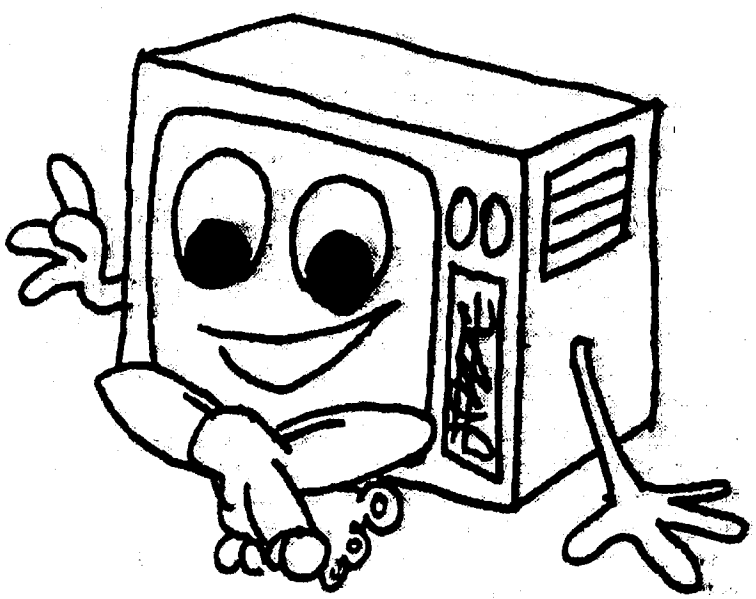
La finalidad que se plantea la Unidad es conocer la tipología y los elementos constituyentes del medio televisivo para entender cómo y porqué son posibles sus imágenes, desde la vertiente de sus intenciones estéticas y comunicativas. Se propone también buscar fórmulas alternativas a las emitidas por las cadenas convencionales, adoptando siempre una actitud crítica, positiva o negativa, ante el poder informativo de este medio.

Como contenidos conceptuales de esta Unidad se propone el análisis de

Universidad de Huelva 2009

la historia de la televisión, las características de la imagen televisiva, la singularidad del medio televisivo (programación, lenguaje, publicidad...) y los elementos intervinientes en la televisión. En el ámbito de las actitudes, se propone trabajar en la toma de conciencia del poder informativo/manipulativo del medio, desarrollando en el campo de los procedimientos criterios de interpretación y de indagación de la programación televisiva.

En definitiva, esta optativa introduce conceptos y teorías generales de la imagen, estudio de la imagen fija en sus diferentes medios, análisis de la imagen en movimiento (entre otras, la televisión) y finalmente incorpora como expresiones artísticas esenciales de la sociedad actual los lenguajes integrados como el cartel, la ilustración y el multimedia.



Universidad de Huelva 2009

3. Presentación del Programa

El Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica...», en su doble vertiente de «Enseñamos/Aprendemos a ver la tele» es un paquete educativo orientado a profesores y alumnos, especialmente de Educación Secundaria Obligatoria, en el contexto de la asignatura optativa «Información y Comunicación». Puede ser también utilizado en la materia optativa «Medios de Comunicación» en Bachillerato. Ambas materias responden, como hemos indicado, al diseño curricular de la Comunidad Autónoma Andaluza, teniendo sus equivalentes en el ámbito del Ministerio de Educación y otras Comunidades en las optativas de las mismas etapas y niveles: «Procesos de Comunicación» (ESO) y «Comunicación Audiovisual» (Bachillerato).

El objetivo central de la propuesta curricular que presentamos es favorecer el visionado activo, crítico y creativo de la televisión (en su doble proceso de lectura y escritura), para desarrollar en los alumnos/as la «competencia televisiva», esto es, la capacidad de interactuar con el medio de forma equilibrada desde una óptica tanto racionalizada como lúdica.

Esta Guía del Profesor/a se acompaña inseparablemente del «Manual del Alumno/a», en el que se recoge una propuesta secuenciada de aplicación en el aula. El paquete se complementa, como veremos, con una serie de vídeos, libros y materiales audiovisuales, dentro de una propuesta global, que recoge toda una planificación completa de diseño curricular para esta materia, en la que se especifican tanto los objetivos, estrategias y recursos audiovisuales, como las actividades concretas para reflexionar y «ver» mejor la televisión.

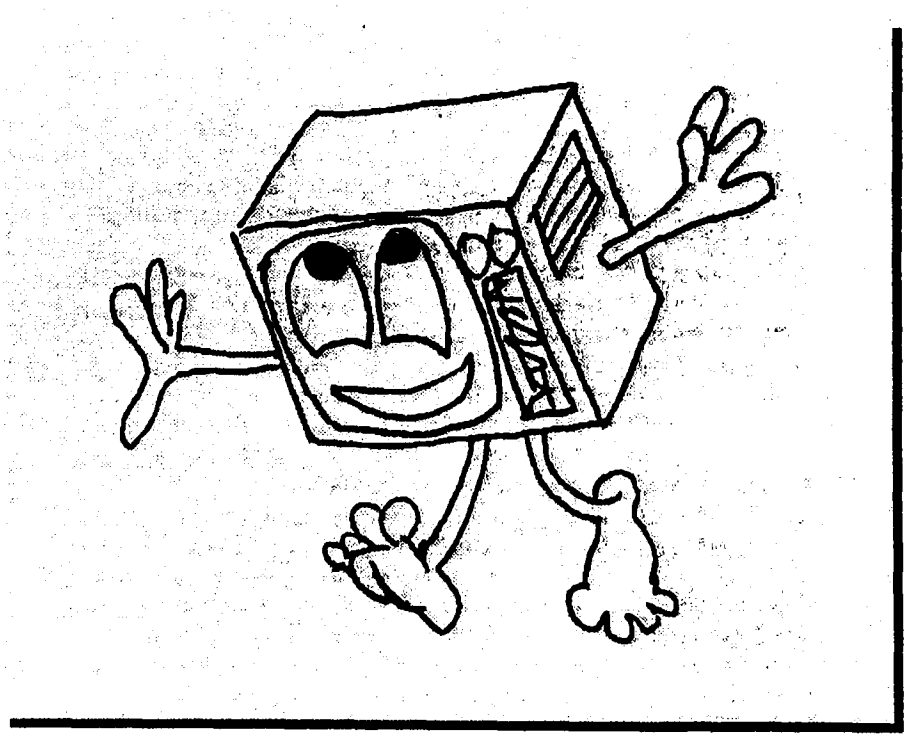
Universidad de Huelva 2009

«Descubriendo la caja mágica»

El Programa Didáctico se encuadra dentro del tercer nivel de concreción del modelo curricular implantado por la LOGSE. Por ello, su adecuada puesta en marcha debe tener reflejo previamente en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular del Centro que lo desarrolle, de manera que las acciones que se lleven a cabo no sean aisladas ni puntuales, sino que se enmarquen en el contexto de las necesidades sentidas por el Centro, por el profesorado y por la propia comunidad educativa, reflejadas a su vez en estos documentos que guían las metas y objetivos generales.

En este sentido, se recomienda que su puesta en marcha sea precedida de un estudio y debate del Programa en el Consejo Escolar para reflexionar su utilidad y aprobar si procede su inclusión entre las finalidades prioritarias del Centro. Por otro lado, es necesario también que el Programa sea discutido en el Claustro de Profesores no ya sólo para su inclusión en el Proyecto Curricular, sino también para establecer las estrategias docentes que se tienen que poner en marcha para su implementación práctica.

La presencia del Programa Didáctico en los documentos de planificación del Centro, además de la cobertura legal para su aplicación, permite no sólo su implementación específica en el aula que se aplique, sino también la implicación de gran parte del profesorado en su tratamiento didáctico global como eje transversal (en todas las asignaturas, horizontalmente, y en todos los niveles, verticalmente).



Universidad de Huelva 2009

4. Objetivos

4.1. Objetivos generales

• Descubrir y afianzar en los alumnos/as su «competencia televisiva», de forma que sean capaces de conocer, interpretar, enjuiciar, valorar y crear con el medio televisivo.

• Desarrollar hábitos, estrategias y valores del «buen telespectador» con un uso activo y racionalizado del medio, esto es, el desarrollo de actitudes perceptivas críticas y propuestas creativas con la televisión.

4.2. Objetivos didácticos

• Sistematizar y verbalizar los conocimientos que los alumnos/as tienen sobre los medios de comunicación, reflexionando sobre el papel de la televisión en el contexto de la sociedad actual.

• Conocer, analizar y racionalizar en el aula el medio televisivo y sus mensajes para familiarizar a los alumnos/as con el mundo audiovisual, ofreciéndoles una plataforma reflexiva que les permita ser capaces de tomar conciencia de su experiencia televisiva.

• Conocer elementalmente los principios básicos de la televisión, como tecnología, lenguaje y discurso.

• Descubrir los códigos y recursos del lenguaje audiovisual empleados por la televisión que posibiliten la lectura crítica de sus mensajes, de sus valores formativos y de sus recursos manipulativos.

Universidad de Huelva 2009

• Identificar la evolución del fenómeno televisivo con el desarrollo tecnológico del siglo XX.

• Reflexionar sobre la parrilla de la programación televisiva, diferenciando los diversos tipos de programas televisivos.

• Conocer y distinguir los valores informativos, recreativos, expresivos y propagandísticos de los programas y emisiones televisivas.

• Diferenciar en los programas televisivos la realidad de la imagen, el «universo electrónico» del mundo real, descubriendo los valores y contravalores que la televisión ofrece y contrastándolos con la realidad cotidiana.

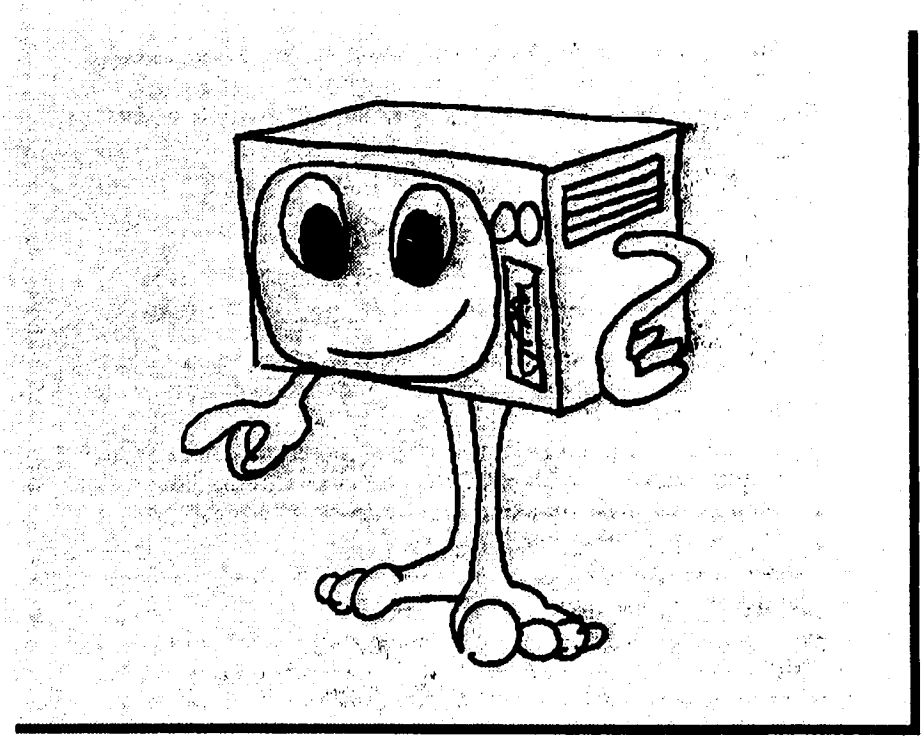
• Enseñar a autoprogramarse el consumo televisivo, superando el hábito mecánico del visionado inconsciente e incitando a los alumnos/as a planificarse un uso racional y productivo de la televisión.

• Descubrir otras alternativas al visionado televisivo, superando la adicción a este medio como único y excluyente recurso para el ocio.

• Interpretar y producir mensajes audiovisuales con diferentes intenciones comunicativas, respetando otras formas de expresión distintas a las habituales en su medio social.

• Potenciar su expresividad y creatividad a través de los medios de comunicación.

• Aprender a usar el medio, no como receptores pasivos, sino como creadores activos, utilizándolo como recurso creativo y como técnica de expresión personal.



Universidad de Huelva 2009

5. Los Bloques de Contenidos

Los contenidos generales de este Programa Didáctico se centran en cinco campos:

- Los medios de comunicación.
- El mundo de la televisión.
- Los contenidos televisivos.
- El telespectador como espectador.
- El telespectador como protagonista.

Estos cinco ejes temáticos, que desarrollan los objetivos generales del Paquete, son los centros neurálgicos del Programa, concretándose en los cinco Módulos de Trabajo y sus diecisiete Unidades Didácticas. Cada Unidad concreta sus objetivos y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. A grandes rasgos, los aspectos desarrollados en estas tres grandes dimensiones son los siguientes:

5.1. Conceptuales

- La televisión como medio de comunicación audiovisual.
- Contenidos de la programación televisiva (géneros y programas, temáticas, personajes y ambientes, etc.).
- El lenguaje y discurso televisivo (códigos, características, etc.).
- Valores y contravalores de la televisión (estereotipos, clichés, etc.).

Universidad de Huelva 2009

• La realidad electrónica y el mundo real.

• Posibilidades educativas de la televisión (la tele en la escuela, la escuela en la tele).

• Alternativas al visionado televisivo (familia, juegos, amigos, ocio activo, etc.).

5.2. Procedimentales

• Análisis de los mensajes televisivos, descubriendo sus códigos.

• Percepción de las intenciones, tanto informativas como manipulativas y tergiversadoras, de los mensajes televisivos.

• Elaboración de trabajos de investigación sobre los aspectos lingüísticos, psicológicos, sociales e ideológicos del mundo televisivo.

• Discusión y debate sobre la programación de la televisión.

• Reflexión sobre el impacto del medio televisivo en nuestras vidas.

• Comparación y evaluación de las informaciones emitidas por las distintas cadenas de televisión.

• Búsqueda de alternativas a la «teleadicción».

• Manipulación y uso de recursos audiovisuales (cámara, magnetoscopio, monitor...).

5.3. Actitudinales

• Reconocimiento y valoración del papel de la televisión en la sociedad actual.

• Enjuiciamiento de los programas y personajes televisivos.

• Autovaloración crítica de los hábitos como teleconsumidores.

• Reconocimiento (apreciación y denuncia) de los aspectos positivos y negativos de la televisión como medio de comunicación.

• Descubrimiento de los mecanismos de defensa que los telespectadores tienen ante los abusos manipulativos y tergiversadores del medio.

• Adopción de actitudes selectivas y críticas ante los valores y contravalores que la televisión ofrece.

• Preocupación por aprender a «ver» y a usar racional y conscientemente la televisión.

• Descubrimiento de las posibilidades comunicativas que la televisión tiene como lenguaje expresivo y como medio de comunicación personal.

• Valoración de la competencia televisiva que los alumnos pueden adquirir como usuarios activos del medio.

Universidad de Huelva 2009

6. Criterios para la programación

6.1. Bases para la programación

La consecución de los objetivos didácticos de esta asignatura sólo es posible a través de la propia experiencia y descubrimiento personal del alumno/a. En línea con el pragmatismo pedagógico propuesto por Dewey, el modelo inductivo que proponemos debe ir acompañado de los conocimientos teóricos que faciliten una mejor comprensión y actuación, en nuestro caso, que favorezcan mejor la adquisición de la «competencia televisiva».

La secuenciación de la materia y sus contenidos que se ofrecen en el Manual del Alumno/a sigue un modelo lineal que no debe entenderse como cerrado y rígido. La propuesta presentada parte de unas Unidades introductorias que exploran más concienzudamente las ideas previas de los alumnos/as sobre el universo de los medios de comunicación y la televisión para luego pasar a bloques de Unidades que analizan el mundo de la televisión, los contenidos, géneros y lenguajes televisivos, el estatus del telespectador y la adquisición activa del lenguaje televisivo mediante la apropiación y producción con ese lenguaje.

La elección de la secuencia sigue un criterio lógico, pero no es el único viable y es posible, por ello, entender otras interpretaciones no sólo temporales, sino también lógicas a la hora de secuenciación de la asignatura. Por tanto son válidos otros recorridos, basados en otras perspectivas didácticas o que, a juicio del profesor, crea que pueden tener una mayor rentabilidad en función de la propia contextualización de la enseñanza.

Universidad de Huelva 2009

Es importante, en este sentido, tener presente una serie de factores intervinientes, claves para la adaptación de la programación a las necesidades del aula:

• Variables contextuales

Las condiciones concretas del alumno/a y el centro son una referencia básica e imprescindible que condicionará el desarrollo de todo el Programa Didáctico. En este sentido, es fundamental tener presente:

— La localización espacial del Centro (zona, barriada/localidad, problemática...).

— Los conocimientos previos de los alumnos/as (se trabajan en cada Unidad).

— Los medios y recursos con que cuenta el Centro, ya que aunque nuestro Programa no demanda de partida una amplia variedad de medios, sí son éstos necesarios para ciertas actividades.

— La temporalización del Programa, ya que no es lo mismo que ésta se desarrolle durante un trimestre, un semestre o durante un curso completo.

• Variables metodológicas

Como indicaremos más adelante es fundamental en este Programa la implicación de una metodología activa y participativa para el éxito de una propuesta de actuación que no se centra exclusivamente en contenidos, sino más bien en actitudes y estrategias ya consolidadas en hábitos que requieren un gran esfuerzo para su modificación, e incluso para la superación del automatismo cotidiano. Por ello, es el profesor/a el que, dentro de este amplio marco metodológico, abierto y flexible, ha de concretar cómo enfocar esta materia eminentemente práctica.

• Variables organizativas

La organización espacio-temporal del Centro es también un factor clave para contextualizar el Programa. En la medida que el Instituto ofrezca una cierta flexibilidad organizativa, tanto en espacios y agrupamientos, como en tiempos, será posible implementar el Programa de una forma u otra.

6.2. Estructura temática del Manual del Alumno/a

El Programa tiene como objetivo básico la reflexión sobre los mensajes que emite la televisión y la actitud que adoptan los jóvenes televidentes ante ellos. Por tanto, no se trata de un paquete teórico sobre el universo y lenguaje televisivo, sino más bien de un conjunto de unidades didácticas para desarrollar la actitud crítica ante la televisión, como base para cualquier conducta activa y selectiva frente a los mensajes televisivos.

El Manual del Alumno/a se compone de cinco grandes bloques temáticos –llamados Módulos– que engloban los aspectos fundamentales para el fomento de la recepción crítica ante la TV.

• El primer Módulo «Vamos a descubrir...», a manera de introducción, acerca a los alumnos/as a la fuerte presencia del universo de los medios de comunicación en la sociedad actual, vivida por ellos intensamente, pero escasamente reflexionada. Partiendo por ello de este mundo tan cercano y vital,

Universidad de Huelva 2009

los alumnos comienzan a acercarse a la televisión, como medio estelar entre todos. ¿Cómo vemos la televisión? ¿Cómo es nuestra relación con esta «caja mágica» que, aunque vemos, desconocemos; que, aunque miramos, se nos oculta? Son éstos los interrogantes a los que los alumnos/as tendrán que hacer frente en esta segunda Unidad introductoria, que nos encamina ya de lleno al universo televisivo, partiendo siempre de las propias reflexiones e ideas previas que ya poseen.

• El segundo Módulo «Detrás de la pantalla...» nos introduce en los aspectos básicos y elementales del mundo de la televisión, no como meras nociones teóricas, sino como contenidos funcionales que pueden serles relevantes para comprender los mensajes del medio. Acercarse a la historia de la televisión, a su presente y a su apasionante y aún incierto futuro, es permitir contextualizar este medio, relativizarlo y situarlo históricamente para comprender su influencia y su impacto social. ¿Qué es la televisión?, ¿cómo es hoy nuestra televisión?... son cuestiones que ayudan a comprender más de cerca este «universo de cristal».

• El tercer Módulo «En la pantalla...» sitúa a los alumnos/as frente a la programación y a los contenidos televisivos por un lado, y a su lenguaje y discurso específicos, por otro. «¿Qué vemos en la tele?» permite iniciar la reflexión sobre aquellos mundos de ficción que se esconden en la pantalla, a manera de héroes e ídolos. Los programas favoritos son el punto de partida para un análisis de toda la programación en sus tres grandes macrogéneros de información, entretenimiento y publicidad. Una vez estudiados los contenidos de los mensajes televisivos, será el momento idóneo para introducir a los alumnos/as en la «forma» televisiva, en su lenguaje y su discurso, que lo singularizan de los otros medios de comunicación, justificando su éxito e impacto social.

• El cuarto Módulo, denominado «Ante la pantalla», supera ya el simple análisis de los mensajes del medio televisivo para situarse en el impacto que la televisión tiene en las percepciones de la realidad; se trata por tanto de situarse como audiencia, que construye activamente significados a partir de los mensajes de la tele. La influencia de la televisión no se puede concebir ya como un simple efecto lineal de los mensajes, provocado en receptores pasivos que escuchan y absorben miméticamente los contenidos y estilos televisivos, sino más bien, en línea con las investigaciones más recientes, como una reconstrucción de significados que las personas hacen ante sus mensajes. «¿Qué nos enseña?» y «¿Qué nos perjudica?» no pretende separar, por tanto, dicotómicamente la influencia de la televisión en nuestra vida, ya que en términos puros, difícilmente se producen situaciones tan radicales. Más bien, su intencionalidad es hacer reflexionar a los chicos/as sobre las posibilidades que tiene la televisión en nuestras vidas como instrumento educativo, de formación y de entretenimiento, al tiempo que se asume sus posibles efectos nocivos, en cuanto a consumismo, violencia, teleadicción... Finalmente, este Módulo incorpora dos Unidades Didácticas que sitúan a los alumnos/as como receptores que no sólo enjuician y critican la televisión, sino que además comienzan a actuar como televidentes activos, creativos y responsables. «Programamos la televisión: nuestras alternativas a la tele» inicia a los chicos/as a autorregular su consumo televisivo, buscando, dentro de las propias posibilidades de su contexto, alternativas a la «realidad electrónica». En cambio, la Unidad «¿Cómo veremos la TV? Nuestros compromisos» da un paso más allá de la simple reflexión e invita a y sugiere que se adopten compromisos perso-

Universidad de Huelva 2009

nales y grupales que mejoren su percepción y actuación como telespectadores.

• Finalmente, el último y quinto Módulo del Programa, titulado «Nuestra pantalla», se adentra en el mundo de la producción televisiva. «Aprendamos a 'escribir' televisión: la autoproducción audiovisual» es una propuesta de utilización de la cámara como técnica de expresión personal y grupal, que favorezca el uso del lenguaje audiovisual para la propia comunicación. Difícilmente puede entenderse una lectura crítica, sin una escritura creativa con el medio, ya que es ésta la que permite situarse en clave del productor y sentir su propia experiencia creadora, desvelándose sus recursos y sus claves para captar al telespectador. Es cierto que el desarrollo de la producción en una sola Unidad exige sintetizar en demasía el vasto campo de la creación televisiva, pero dado que el Programa fundamentalmente se centra en la recepción crítica y activa de los mensajes televisivos, la introducción de esta Unidad es sólo la iniciación a una profundización que se entiende se desarrollará una vez finalizado este primer Módulo.

«El teleconsumidor activo y creativo: el buen telespectador» es una síntesis de todo el Programa en el que se hace una radiografía del buen televidente y se invita a los chicos y chicas a disfrutar de la tele como buenos telespectadores.

Esquema general de los Módulos

1. **Vamos a descubrir...**
2. **Detrás de la pantalla...**
3. **En la pantalla...**
4. **Ante la pantalla...**
5. **Nuestra pantalla...**

Esquema general de las Unidades Didácticas

1. Vamos a descubrir...
1.1. ¿Qué son los medios de comunicación?
1.2. Nosotros y la tele: ¿cómo la vemos?

2. Detrás de la pantalla...
2.1. El mundo de la tele. ¿Qué es la televisión?
2.2. La historia de la tele. ¿Cómo es hoy nuestra televisión?

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Enseñamos a ver la tele»

3. En la pantalla...
3.1. ¿Qué vemos en la tele? Nuestros programas favoritos
3.2. La programación. Contenidos de la tele
3.2.1. Información
3.2.2. Entretenimiento
3.2.3. Publicidad
3.3. El lenguaje audiovisual de la tele
3.4. El discurso televisivo

4. Ante la pantalla...
4.1. TV: realidad y audiencias
4.2. ¿Cómo nos influye la televisión?
• ¿Qué nos enseña? Los valores de la tele
• ¿Qué nos perjudica? Los problemas de la tele
4.3. Programamos la TV: nuestras alternativas a la tele
4.4. ¿Cómo veremos la TV? Nuestros compromisos

5. Nuestra pantalla...
5.1. Aprendamos a «escribir» televisión: la autoproducción audiovisual
5.2. El teleconsumidor activo y creativo: el buen telespectador

6.3. Estructura metodológica del Manual del Alumno/a

Metodológicamente el libro se estructura en cinco grandes Módulos de Trabajo y en dieciocho Unidades Didácticas que mantienen una estructura idéntica, conforme a los siguientes epígrafes:

- **Presentación**
- **¿Qué pretendemos?**
- **¿Qué sabemos?**
- **¿Qué vamos a aprender?**
- **Mapa conceptual**
- **Investigamos y aprendemos**
- **Vamos a conocer...**
- **Profundizamos**
- **Para saber más**
- **Nos autoevaluamos**

Universidad de Huelva 2009

• Presentación

En primer lugar, cada Unidad se introduce con una presentación en la que se ofrecen las notas preliminares del tema de trabajo, intentando incentivar a los alumnos y alumnas para que se interesen por el mismo, indicándoles la trascendencia del mismo y su posible influencia en sus vidas. Dada la fuerte capacidad de atracción de la televisión, ninguna de las Unidades presenta dificultad en la elaboración de este primer reclamo, que se acompaña, junto al texto, de un dibujo, gráfico o cómic, identificador de la Unidad, desde el punto de vista visual.

• ¿Qué pretendemos?

Esta sección recoge los objetivos básicos y específicos que pretende desarrollar la Unidad. Dado que se trabaja con alumnos de una cierta madurez intelectual, es conveniente y necesario hacerles conscientes de las metas que se pretenden conseguir con el trabajo desarrollado, a fin de que entiendan que toda la planificación de la Unidad responde a una estrategia –con seguridad, no la única– para conseguir las finalidades establecidas en este primer epígrafe.

• ¿Qué sabemos?

Las nuevas teorías de aprendizaje, basadas en las corrientes constructivistas, subrayan con insistencia que el individuo «construye» sus conocimientos a partir de los esquemas ya existentes y de las ideas ya asentadas previamente. En nuestro Programa Didáctico, esta sección es fundamental, no sólo en orden a esta hoy día influyente corriente del conocimiento y a su fiel presencia en los nuevos currículos, sino por su trascendencia en un diseño de material como el que presentamos, donde la clave no está tanto en los recursos tecnológicos que el medio ofrece, sino más bien en la capacidad de reflexión y de verbalización que el individuo ha de desarrollar a partir de su visión diaria de la televisión. En este sentido, es evidente que las ideas previas que los alumnos/as tienen sobre sus programas, su lenguaje, sus estilos... es la piedra angular no sólo para esta fase inicial del Programa, sino también en todo su desarrollo posterior.

• ¿Qué vamos a aprender?

La concreción de los objetivos en contenidos nos permite avanzar en la implementación que nuestro Programa establece para el desarrollo de cada Unidad. El establecimiento de objetivos en los tres ámbitos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en todas las Unidades tiende a conseguir un desarrollo equilibrado y armónico de las dimensiones básicas de la persona, sin acentuar exclusivamente una de sus facetas.

Este Programa Didáctico, por su propia naturaleza, ha de abordar no sólo conceptos –que quizás sea el ámbito menos relevante para la consecución de los objetivos, aunque esto no suponga menospreciarlo por su importancia en la adquisición de una buena «competencia televisiva»–, sino sobre todo procedimientos y estrategias que permitan a los chicos establecer su propia autorregulación en el visionado de la televisión, y muy esencialmente nuevas actitudes y valores, que permitan situar este medio de comunicación de una forma responsable en sus vidas.

• Mapa conceptual

Los conceptos fundamentales se concretan en cada Unidad en una red o mapa conceptual que, de manera muy simplificada y breve, presenta los as-

Universidad de Huelva 2009

pectos básicos del tema. Esta trama puede ser recurrente y volverse a ella durante el desarrollo de las actividades o incluso al final, ya que puede ser un referente para ir concretando la medida en que los alumnos/as han ido adquiriendo los conceptos más relevantes.

• Investigamos y aprendemos

Frente a los manuales tradicionales al uso, donde la dimensión conceptual se sitúa por principio antes del plan de actividades, la propia naturaleza de nuestro Programa Didáctico –ya hemos insistido suficientemente– hace prevalecer en importancia, e incluso en orden, la propia actividad del alumno/a.

Este Paquete no pretende tanto el desarrollo de una serie de conceptos acerca de la televisión, sino más bien la reflexión sobre la importancia de este medio de comunicación en nuestras vidas y la necesidad de, como telespectadores, hacer frente de una forma juiciosa y activa a sus mensajes. Para ello, la propia investigación del alumno es, a nuestro entender, la clave del Programa. Esta sección, la más trascendente, sin duda, de todas, desarrolla múltiples actividades de aprendizaje, a través de la reflexión individual y la investigación en grupos.

La batería de actividades que se presenta suele ser siempre abierta, con amplias posibilidades de desarrollo por parte del profesor/a, que puede incluir nuevas pistas y actividades para el trabajo en grupo.

Por otro lado, esta flexibilidad en el planteamiento de las actividades ha de permitir a los docentes, no sólo ampliarlas con nuevas propuestas, sino también trastrocar su orden, suprimir algunas que se consideren reiterativas o transformar el sentido de otras para responder mejor a la programación de aula, que debe ser el eje central de contextualización para todo el Programa.

• Vamos a conocer...

Una vez desarrollada la primera batería de actividades, se incluye en cada Unidad una serie de documentos literarios o gráficos que complementan, refuerzan o amplían los contenidos de la Unidad o las actividades desarrolladas. En algunos casos, estos materiales pueden ser valiosos o incluso necesarios para la realización de ciertas actividades planteadas en el epígrafe anterior. Se ha mantenido intencionadamente esta aparente contradicción, para hacer que los alumnos/as consulten esta sección como una fuente de documentación cuando están haciendo sus primeros ejercicios, independientemente de que en el orden del Cuaderno estén situadas con posterioridad.

Esta sección, en definitiva, sólo abre pistas para el conocimiento del medio, desde un punto de vista más conceptual y técnico, pero está lejos de ser un apartado autónomo y autosuficiente.

Es necesario ir creando en los alumnos y alumnas el espíritu investigativo necesario para que sean capaces de ir buscando sus propias fuentes de información y documentación, consultando libros, enciclopedias... visitando bibliotecas y hemerotecas...

En la medida que el tiempo lo permita y la implementación del Programa lo demande, es necesario ir trabajando en esta línea, ya que el Cuaderno del Alumno no pretende ser un documento cerrado y autosuficiente, ni el propio espíritu del Programa es partidario de centrarse exclusivamente en un único material de trabajo, que debe ser el documento básico, pero que ha de remitir y recurrir necesariamente a otras fuentes bibliográficas y audiovisuales.

Universidad de Huelva 2009

• Profundizamos

El bloque de actividades propuestas, como ya indicamos, es el eje clave de este Programa Didáctico. Su primera parte se desarrolló en el epígrafe denominado «Investigamos y aprendemos». Este apartado corresponde a una segunda batería. La separación de ambos responde a planteamientos didácticos y metodológicos. Por un lado, se considera que es positivo, en un modelo como el que planteamos –donde prevalece la actividad del alumno al desarrollo del bloque de contenidos conceptuales– ir alternando las actividades con los documentos en cuatro secciones continuas y sucesivas, pero con algún nivel de progresión.

Por otro lado, desde el punto de vista organizativo, en este segundo bloque se incluyen aquellas actividades que normalmente requieren su realización fuera del aula, la consulta a expertos, familia, la adquisición de objetos no presentes en el aula. En definitiva, las actividades propuestas en esta sección no dependen exclusivamente de la dinámica del aula. Pero además, su enfoque es distinto al epígrafe anterior, ya que, mientras en aquél, se recogían las actividades más básicas para el desarrollo de los contenidos, en éste se incluyen otras actividades más complementarias, que puede servir de refuerzo o ampliación, en función de la propia estrategia que el docente establezca.

• Para saber más...

En línea con lo ya indicado, esta sección complementa el epígrafe «Vamos a conocer...» con nuevos documentos relativos a la Unidad, en sintonía con la sucesión de actividades con documentos.

• Nos autoevaluamos

Finalmente, todas las Unidades de este Programa Didáctico incluyen ejercicios de autoevaluación, entendida ésta no como una actividad puntual, sino como el elemento central de regulación de toda la actividad. Frente al modelo de evaluación centrada en el alumno, como indicamos a lo largo de este Manual, se opta por un modelo evaluativo procesual que abarque todos los elementos del sistema. En este sentido, en la evaluación del alumno/a que se recoge en el Cuaderno no sólo se incluyen referencias conceptuales –que la mayoría de las veces, son las menos– sino más bien reflexión sobre la metodología empleada, en cuanto a mapa conceptual, actividades, documentos...

Esta sección se subdivide en todas las Unidades en dos secciones: la evaluación a nivel personal, más centrada en los nuevos contenidos adquiridos y en la funcionalidad de los mismos, en sintonía con el desarrollo de la capacidad reflexiva en torno a la televisión. Y por otro lado, la evaluación grupal, que normalmente desemboca en una puesta en común de toda la clase a través de las aportaciones de los grupos de trabajo, más centrada, como ya hemos indicado, en la metodología.

Aunque, como es lógico, en el Cuaderno del Alumno/a no se recoge la necesaria evaluación del profesor de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el marco de la contextualización de su programación de aula.

6.4. Pistas para el diseño de actividades

Una metodología flexible y contextualizada –como la que sugerimos para el desarrollo de este Programa Didáctico– demanda una batería múltiple de actividades que favorezcan la consecución de los objetivos propuestos. Por ello, las actividades que recogemos en el Programa, se dirigen a todos los

Universidad de Huelva 2009

campos de trabajo con los medios. Estas actividades propuestas han de entenderse como simples sugerencias que han de ser necesariamente aumentadas y ampliadas por el docente e incluso en un trabajo colaborativo como el que se demanda por las propias alumnas y alumnos. A modo de lluvia de ideas, incluimos ahora algunas de las actividades que se sugieren a lo largo del Programa:

1. Conocimiento general del medio televisivo

- Visitas a estudios de televisión.
- Montajes simulados de emisoras.
- Planificación de retransmisiones de programas en directo.
- Organización de charlas o entrevistas a personas que trabajen en televisión...

2. Reflexión sobre los contenidos y géneros televisivos

- *Con informativos:*
  - — Comparar las informaciones dadas por las distintas cadenas y otros medios de comunicación sobre un mismo hecho.
  - — Hacer simulaciones de informativos.
  - — Organizar un archivo de noticias.
  - — Realizar el seguimiento de una noticia para comprobar el desenlace de la misma en el tiempo...
- *Con películas:*
  - — Jugar a cambiar los roles y el sexo de los personajes.
  - — Diseñar argumentos y finales distintos a los presentados.
  - — Buscar la continuidad de la acción; cambiar el género (de drama a cómic, por ejemplo).
  - — Hacer doblaje de escenas...
- *Con publicidad:*
  - — Grabar anuncios y visionarlos en grupo haciendo un análisis crítico de los mismos.
  - — Hacer anuncios y contraanuncios.
  - — Inventar argumentos atractivos para anuncios...
  - — Ejemplificación de una programación.

3. Análisis de nuestra situación como telespectadores

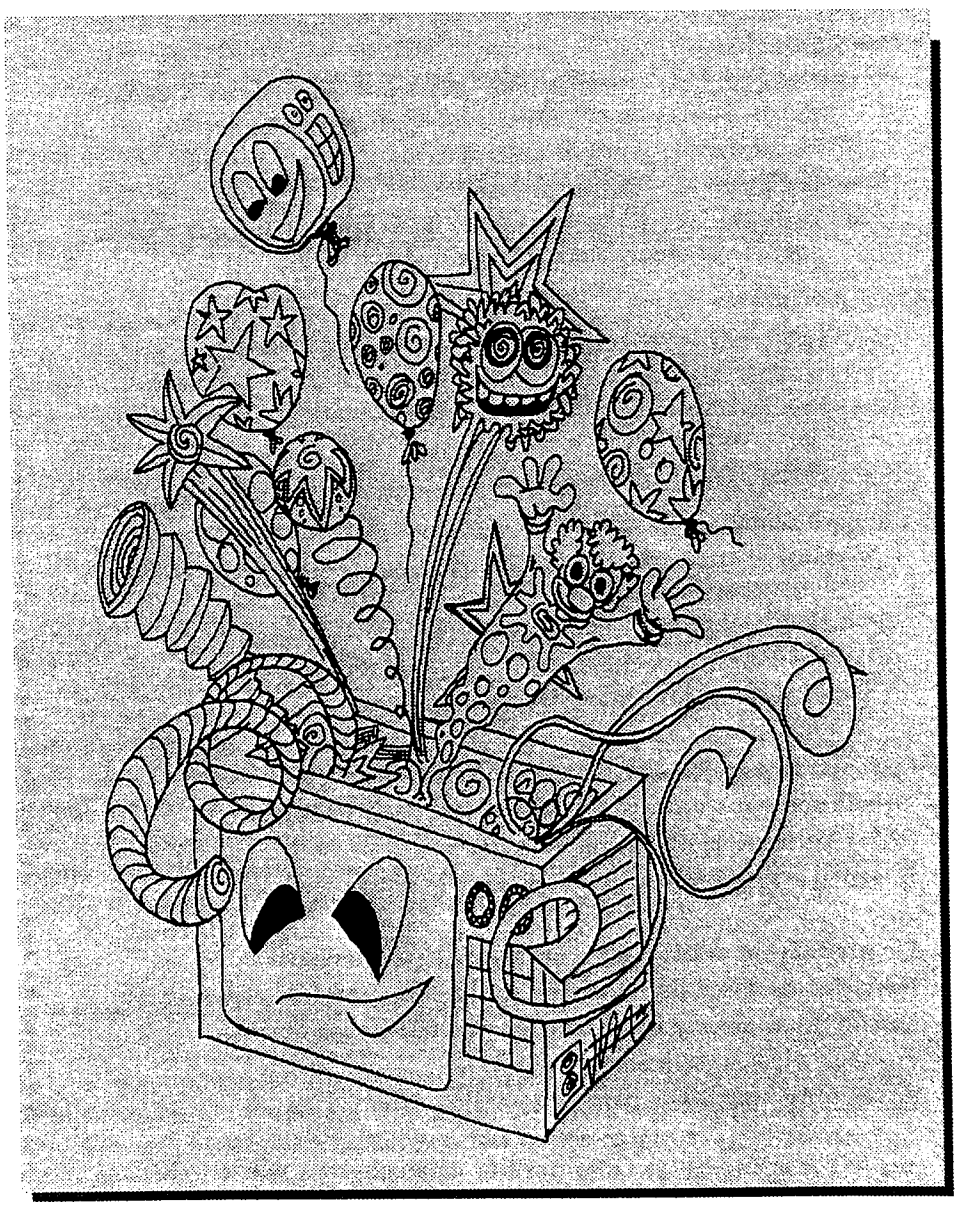
- Debate sobre los valores y contravalores de la televisión.
- Reflexión sobre la autoprogramación.
- Búsqueda de alternativas al consumo, la teleadicción...

4. De producción audiovisual con el lenguaje televisivo

- Ejercicios de toma de imágenes, sonido, iluminación, escenografía...
- Diseño de guiones y escenificación práctica de los mismos.
- Producir efectos especiales.
- Hacer programaciones para la televisión...

Universidad de Huelva 2009

«Descubriendo la caja mágica»



Universidad de Huelva 2009

7. Propuesta general de programación

Ofrecemos a continuación la propuesta general de programación que presentamos en este Programa Didáctico, incluyéndose los objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), la descripción de las actividades que se desarrollan en el Cuaderno del Alumno/a y los recursos necesarios para el desarrollo de cada Unidad Didáctica.

La presentación de manera gráfica permite el contraste entre los diferentes elementos del proceso didáctico, la progresión que se plantea flexiblemente en esta secuenciación y una panorámica general de las actividades que se pueden desarrollar, partiendo siempre de la propia contextualización del proceso que ha de desarrollar el profesor, en función de su programación de aula, que concretará esta propuesta general en función de las demandas y limitaciones específicas del contexto.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Enseñamos a ver la tele»

Propuesta de programación y secuenciación de contenidos

Unidad Didáctica 1.1.:	¿Qué son los medios de comunicación?
Didáctica 1.2.:	Nosotros y la tele: ¿cómo la vemos?
Unidad Didáctica 2.1.:	El mundo de la tele por dentro: ¿Qué es la televisión?

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

GRAMACIÓN

Objetivos	Actividades	Recursos
	Generales y de profundización	
Unidad Didáctic		
• Conocer la importancia d comunicación y los medios comunicación en la sociedad tual. • Reflexionar sobre las funcio sociales de los medios de co nicación. • Diferenciar el papel que sempeñan los medios de co nicación. • Reflexionar sobre la influe y efectos de los medios en n tras vidas. • Describir y valorar nuestros bitos como telespectadores. • Iniciarse al uso conscient los medios de comunicación diante la selección de los pro mas.	comunicación?: Lluvia de ideas en clase sobre el concepto nos. ción social y comunicación cara a cara: Diferenciación per- os distintos tipos de comunicación. comunicación: Reflexión en grupos sobre el público, con- ios y finalidad de la comunicación social. partir de varias oraciones, reflexión individual y grupal sobre e la comunicación. s: Reflexión grupal a partir de noticias emitidas sobre el nsaje y el canal de emisión. partir de una imagen dada en la que realidad y tecnología se eflexión en grupo sobre el papel social de los medios. mos: Realización de entrevistas para comparar respuestas a edad, sexo y preferencias. de los medios: Recopilación de viejos instrumentos de y exposición en clase. un medio: Excursión a las instalaciones de una emisora de sión o las instalaciones de un periódico.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Noticias emitidas en distintos medios. • Aparatos tecnológicos y material de paso desfasado de medios. • Visita a una instalación.
Unidad Didáctic		
• Obtener información de n tros hábitos y gustos de re ción televisiva, tomando cond cia de nuestra condición de te pectadores. • Descubrir las relaciones cada televidente establece la televisión. • Reflexionar sobre la necesi de aprender a ver la televis descubriendo sus códigos y nología. • Valorar la importancia de la nificación y selección conscie del uso de los medios de co nicación, especialmente de la levisión.	a de todos: A partir del cuestionario de ideas previas, reflexión se para contrastar hábitos y preferencias televisivas. mos...ya!: Juego para detectar percepciones y valoraciones isión. a la tele: Escalas de opinión sobre aspectos televisivos, o las razones. nos: Elaboración de un cuestionario sobre preferencias análisis de sus resultados.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. •Cuestionarios y escalas. • Salidas de investigación.
Unidad Didáctic		
• Reflexionar sobre el mundo la televisión como el medio influyente de la sociedad act • Analizar las características sicas de la estructura y el f cionamiento de la televisión. • Diferenciar tipos de televis y sus correspondientes finali des. • Conocer la organización ganigrama- de las empresas t visivas.	enda de la tele: Registro colectivo de los medios que emplean s y discusión sobre el medio más utilizado. s: Análisis y comparación de los profesionales que trabajan n a partir de los créditos de los programas. idad de las emisoras: Reflexión sobre las emisoras de te- e visionan en el hogar. de la tele: Reflexión sobre la utilidad y finalidad de la tele- r de sus tres clásicas funciones de informar, formar y s de la tele: Planificación en grupo, de forma imaginaria, de una emisora de televisión de barrrio. os a los entrevistadores: Entrevista con profesionales de e trabajan en emisoras para conocer su funcionamiento. añas de la pantalla...: Síntesis de los profesionales que tra- levisión en un cuadro sinóptico.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Grabación de comienzos y finales de programas. • Cuestionarios para entrevistas. • Visitas a instalaciones.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Propuesta de programación y secuenciación de contenidos

Unidad Didáctica 2.2.:	**La historia de la tele: ¿Cómo es hoy nuestra televisión**
Unidad Didáctica 3.1.:	**¿Qué vemos en la tele?: Nuestros programas favoritos**
Unidad Didáctica 3.2.1.:	**La programación: La información**

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

GRAMACIÓN

Objetivos	Actividades	Recursos
	Generales y de profundización	
Unidad Didáct		
• Analizar el papel que ponde a la televisión en la dad actual, y especialme la vida de los jóvenes. • Conocer el funcionamie la televisión en la actualid • Valorar y comparar, co pecto a la actualidad, la de vida de las personas de pretelevisiva». • Reflexionar sobre el pr y futuro de la televisión e sociedad en profundos ca	s hoy, ¿tele de siempre?: Investigación a personas mayores bitos televisivos y dedicación en tiempo libre, con puesta en a historia: Realización de un cuadro comparativo entre acon- históricos generales y específicos de la televisión. s hoy nuestra tele?: Reflexión sobre las características fun- de la televisión de hoy y de los televidentes. a del futuro: Prospectiva fundamentada o imaginaria sobre la l futuro y sus avances tecnológicos. s: Encuesta en la calle sobre la televisión del futuro. Análisis clase. res: Informe sobre la televisión en su historia: pasado, pre- ro del medio.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Libros de Historia Contemporánea. • Enciclopedias. • Cuestionarios • Salidas al entorno para elaborar encuestas.
Unidad Didáct		
• Reflexionar sobre los nidos televisivos y los v que transmiten. • Comparar la programaci levisiva de las distintas emi • Conocer los héroes pers y sus relaciones con los g y preferencias. • Analizar programas de l visión, para descubrir su e tura, personajes, espacios • Descubrir las razones p que cada telespectador tie propios programas favorit • Mostrar una actitud crític los programas televisivos.	programa favorito: Análisis y reflexión sobre las razones ara la selección del programa preferido y sus aportaciones. mación estelar: Confección grupal de una parrilla televisiva espacios emitidos habitualmente, con sus valores. héroes!: Selección individual de los personajes favoritos de con especificación de sus programas y cadenas. s: Reflexión sobre un programa de televisión a partir de una isis. nos?: Sistematización sobre el visionado televisivo personal, nación de programas, cadenas, tipos, duración y valoración. s y los malos: Valoración sobre la calidad de los programas clasificándolos positiva o negativamente. s y festivos: Diferenciación entre los distintos programas en us días de emisión. ción fantástica: Planificación de una programación ideal ficticia al de televisión.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Grabaciones audiovisuales.
Unidad Didáct		
• Descubrir el proceso de lección de información, de acontecimiento a la noticia • Analizar la programaci informativos de la televisi • Reconocer la estructura programas informativos de levisión. • Discriminar la realidad pr tada por los informativos televisión de los hechos y tecimientos reales. • Reflexionar sobre los pro de jerarquización que se es cen en las noticias: tiemp den, imágenes, etc. • Valorar la importancia televisión como transmiso información y ventana al m	edios: Comparación de una noticia entre los tres medios. nifican?: Definición y diferenciación de palabras relacionadas o de la comunicación. e a la tele!: Diferenciación entre acontecimiento de la realidad ento en los medios de comunicación. a, qué nos cuentan?: Localización en el proceso informativo ntes fases de una noticia. s una noticia de actualidad: Comparación entre el tratamiento de una misma noticia en varias cadenas. o al dicho...!: Reflexión y aplicación a una noticia de las ntre acontecimientos reales y sus comentarios periodísticos. y formatos: Clasificación de los programas informativos dentro o. ponen?: Clasificación de las noticias emitidas en los programas diarios, estudiando semejanzas y diferencias. dores: Reflexión sobre los conductores de informativos. leto del telediario: Análisis de la estructura de los informativos tir de sus diferentes secciones. informativos: Diferenciación entre las diferentes modalidades no informativo. s: Reflexión sobre este subgénero informativo: personajes, público. ntales: Reflexión sobre este subgénero informativo: gustos, telediario: Planificación, escenificación y grabación de un formativo diario.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Grabación en vídeo de programas informativos de televisión.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Propuesta de programación y secuenciación de contenidos

Unidad Didáctica 3.2.2.: La programación: El entretenimiento
Unidad Didáctica 3.2.3.: La programación: La publicidad

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

PROGRAMACIÓN

Objetivos	Actividades	Recursos
	Generales y de profundización	
Unidad Didá		
• Reflexionar sobre el p los programas de entrete to televisivo, como géne co y más influyente de e dio audiovisual. • Descubrir los diferent de entretenimiento que c televisión, a través de s gramas para recrear la r • Analizar los elementos de la estructura dramátic programas de entreteni historia, personajes, esp • Valorar los aspectos p y negativos que conlle sionado de programas tel relacionados con el en miento. • Percibir el grado de in que los programas de e nimiento tienen en nues das. • Descubrir los mecanism la televisión pone en marc «trucar» la realidad. • Desarrollar la capacida flexión sobre el espectá levisivo.	!: Reflexión sobre los elementos ficcionales de la televisión: , personajes, efectos especiales, montajes... acularidad!: Búsqueda de recursos audiovisuales que crean la del espectáculo. áculo!: Selección de los programás más y menos entretenidos sión. es: Reflexión y clasificación sobre la series televisivas que se en el pasado o se visionan en la actualidad. Análisis de su d y debate sobre sus temáticas, personajes, valoración sobre ciones... Finaliza este batería de actividades con la lectura y de un artículo sobre las teleseries. ecuerdo de personajes famosos del cine, convertidos en este- ciales. os: Análisis de un concurso, reflexionando sobre sus reglas, oncursantes y patrocinadores del mismo. es: Selección de los programas musicales favoritos, análisis de cias y estudio de los videoclips desde su óptica publicitaria. elas: Estudio de un «culebrón», en cuanto a argumento, per- máticas y reflejo social. as infantiles y juveniles: Enumeración y clasificación de los para niños y jóvenes de las distintas cadenas. el entretenimiento: Reflexión sobre el valor del entretenimiento ntas cadenas de televisión, diferenciándolos en función de sus os. as para jóvenes: Planificación de una programación específi- venil en una cadena de televisión.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Artículos de prensa. • Grabación en vídeo de programas de entretenimiento de la televisión.
Unidad Didác		
• Conocer las funciones publicidad televisiva en la dad actual. • Descubrir los elementos canismos que la publicida en funcionamiento para in seducir a las audiencias. • Favorecer la utilización digo audiovisual para la sión publicitaria. • Reconocer la importan los elementos del código visual para informar/seduc audiencias. • Disponer de estrategia «leer» imágenes televis anuncios publicitarios de visión. • Diferenciar los elementos mativos de los ficcionales publicidad televisiva. • Tomar conciencia de los res y roles sociales transm en los espots televisivos. • Mantener una actitud ante el consumo irracion provoca en parte la public	ar!: Reflexión y comentario a partir de frases publicitarias. ncio al hecho...!: Análisis de anuncios a partir del conocimiento producto y los valores que ocultan. illo de anuncios: Recuerdo y clasificación de los anuncios s a partir de su producto, marca, mensaje, imágenes, música, o e impacto. cio favorito: Selección del espot preferido y puesta en común para racionalizar tipos, productos, mensajes, imágenes... añamos anuncios: Estudio de un espot publicitario en función nponentes: producto, destinatario, contenido, valores, etc. amos: Comparación de dos espots publicitarios de marcas e un mismo producto. ay detrás?: Búsqueda de las motivaciones y valores en los er, un estereotipo: Reflexión sobre clichés y estereotipos s, especialmente el de la mujer. aza de la marca!: Reflexión sobre la influencia publicitaria a os eslóganes y sintonías. márcate de las marcas»: Juego para deslindar las marcas s de los productos publicitados. stas: Diseño de una campaña publicitaria, estableciendo pro- ca, eslogan, público y contenido. os... con publicidad!: Observación en la calle de los diferentes ublicitarios. Clasificación y comparación con la televisión. nos' a la publicidad: Investigación sobre los anuncios de un producción: semejanzas y diferencias. s publicitarios: Búsqueda de trucos publicitarios. cio, al microscopio: Análisis pormenorizado de un anuncio a ulas de observación. iz de la publicidad!: Estudio de un anuncio a partir de sus ficcionales. as figuras!: Búsqueda de ejemplos de figuras literarias en los ublicitarios.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Revistas con publicidad de imagen fija. • Manuales literarios. • Grabación en vídeo de espots publicitarios de la televisión. • Visionados. • Fichas de análisis. • Visitas o paseos urbanos.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Propuesta de programación y secuenciación de contenidos

Unidad Didáctica 3.3.:	El lenguaje audiovisual de la tele
Unidad Didáctica 3.4.:	El discurso televisivo
Unidad Didáctica 4.1.:	Televisión: realidad y audiencias

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

AMACIÓN

Objetivos	Actividades	Recursos
	Generales y de profundización	
Unidad Didáctica 3.3		
• Conocer los principios fundamentales del lenguaje audiovisual de la televisión. • Descubrir que el lenguaje audiovisual es una compleja sincronización del mundo de las imágenes y los sonidos. • Interpretar y «leer» las imágenes televisivas, partiendo de sus códigos específicos. • Valorar la banda sonora y audiovisual del mensaje audiovisual como complementos básicos para su comprensión. • Ser capaces de desenmascarar las intenciones manipulativas de los mensajes televisivos con la utilización de sus códigos audiovisuales.	• z: Análisis de los efectos del visionado de espacios sonora. • go para, a partir de sintonías televisivas, determinar s correspondientes. • ustifación de motivos en la selección de los planos iovisual. • exión sobre las diferentes angulaciones empleadas sivo. Estudio de sus sensaciones particulares. • enciación de movimientos físicos y electrónicos de ejemplos concretos. • a: Puesta en común espontánea en el grupo-clase ursos audiovisuales de un programa. • l: Experimentaciones de los recursos audiovisuales ideo, conectada a un monitor para su visionado en	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Grabaciones en vídeo de películas emitidas en la televisión. • Visionado. • Videocámaras.
Unidad Didáctica 3.4		
• Diferenciar a la televisión, en cuanto a su tipo de discurso, de otros medios de comunicación y entretenimiento. • Analizar los mensajes televisivos, desde el enfoque discursivo original: características. • Reconocer el grado de influencia e impacto que el discurso televisivo provoca en nuestra vida.	• : Búsqueda de ejemplos en programas de tres cas del medio televisivo: emotividad, credibilidad e • io: Establecimiento de diferencias entre obras emiroyectadas en cine, editadas en libros... • : Diferenciación entre la proyección de una película a sala o en el hogar a través de la pequeña pantalla. • resas: Investigación sobre el impacto del discurso éxito en el público. Análisis de las características .	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Fichas para la investigación.
Unidad Didáctica 4.1		
• Tomar distancia de la realidad televisiva, diferenciándola del mundo real. • Concienciarse de la importancia de las audiencias en las cadenas comerciales de televisión. • Reflexionar sobre las formas de relación que, como telespectadores, mantenemos con la TV. • Identificar normas personales que favorezcan un consumo racional de la televisión.	• la realidad de tu vida: Recuerdo sobre un «espacio », un programa recordado especialmente. Justificia. • emos en televisión?: Clasificación de los programas, n función de grado de realismo e inversamente proentos de desrealización». • s: Identificación personal del estado de relaciones elevisión como telespectador. Discusión en grupos nalidad/emotividad que se producen en los contextos . • ión y análisis sobre los héroes personales y su vinña pantalla. • Investigación y debate sobre la «batalla de las au- isis de las estrategias de financiación de las cadenas el de los telespectadores para su sostenimiento. las normas!: Establecimiento de las normas de vicon la valoración que se le otorga y la finalidad.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Revistas de prensa.

IV

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Propuesta de programación y secuenciación de contenidos

Unidad Didáctica 4.2.1:	¿Cómo nos influye la televisión?: ¿Qué nos enseña? Los valores de la tele
Unidad Didáctica 4.2.2:	¿Cómo nos influye la televisión?: ¿Qué nos perjudica? Los problemas de la tele
Unidad Didáctica 4.3.:	Programamos la televisión: Nuestras alternativas a y con la tele

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

PROGRAMACIÓN

Objet	Actividades	Recursos
	Generales y de profundización	
Unidad		
• Reflexionar so generales que tie en la vida de las • Analizar la pro visiva en función y contravalores. • Valorar y estim televisivos que a positivas para la personas, y espe jóvenes. • Conocer, dent mación de las c vas, los program do educativo-cul	Conocedora y creadora de realidades: Diferenciación entre programas aginarios y reales en la televisión y reflexión sobre sus aportaciones nceptuales e imaginativas. Los valores de la tele: Búsqueda personal de los valores positivos que orta la televisión y lluvia de ideas en grupo sobre su influencia po-sitiva nuestras vidas. La tele de nuestra vida: Debate en clase sobre la influencia de la tele- ión, especialmente de las aportaciones positivas que trae consigo. bación del debate y posterior visionado. En el plató: Visita de unos estudios de televisión, bien sus instalaciones n la emisión/grabación de algún programa.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Grabaciones en ví-deo de películas emi-tidas en la televisión. • Visionado. • Videocámaras. • Visita a unos estu-dios de televisión.
Unidad		
• Reflexionar so generales que tie en la vida de las • Analizar los c la programación • Descubrir los e sos que un cons irracional provoc nas. • Valorar y critic televisivos que negativos para l las personas, y e los jóvenes. • Reflexionar so formada y violen que ofrecen algu televisivos. • Conocer algun nipulativas de la	Nuestra lista de contravalores: Reflexión sobre los efectos negativos la televisión y su concreción en el visionado de programas. Reflexionamos: Análisis personal y discusión en grupo sobre los contra- ores de la tele. La violencia: Reflexión sobre la violencia televisiva. Búsqueda de mplos de violencia física, simbólica y verbal en los programas de la cusión en grupo por sus razones, actitud ante ella y su reflejo real. El consumismo: Reflexión sobre el consumo irracional y compulsivo de nes y servicios y de la propia televisión. Análisis de los productos y ores que más se publicitan en televisión. La incomunicación: Reflexión individual y en pequeños grupos sobre el cto de aislamiento e incomunicación que provoca la televisión. Búsqueda alternativas. La irrealidad: Reflexión sobre los efectos de «desrealización» que voca la televisión. Análisis de los estereotipos televisivos y la espectacu- lad de la «caja mágica». Teleadictos: Análisis de las consecuencias que el efecto de la teleadic- n puede suponer en nuestras vidas y la de nuestros familiares.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo.
Unidad		
• Aprender a sel ma consciente e visión en nuestr • Descubrir la im planificación pe consumo activo • Reflexionar s cuencias person la desaparición • Descubrir alter vas y lúdicas al sivo.	¡Nos defendemos!: Escritura de una carta a un medio de comunicación ensa, radio o televisión) para protestar por algún contenido televisivo lesione nuestros derechos de telespectadores. Planifícate tu televisión: Elaboración de una ficha de planificación de sumo televisivo jerarquizada en función de su interés. Jugar con la tele: Imaginación de juegos y actividades de desmitifi- ón de la televisión en la familia. Sin tele!: Imaginación prospectiva sobre las características de un mundo televisión: cambios, nuevos hábitos, consecuencias... Nosotros: sin tele!: Participación en una experiencia del «¡Día sin visión!»: 24 horas sin visionado. Reflejo por escrito en un diario de la eriencia y puesta en común en clase con la participación de todos los nnos/as. Las alternativas a la tele: Elaboración individual de un listado de vidades alternativas al visionado de televisión. organización en clase una elecciones para seleccionar las más votadas. El ocio de nuestros amigos: Encuesta sobre preferencias televisivas, zando una ficha. Tele y escuela: Debate en clase sobre el papel de ambas instituciones.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Revistas de prensa. • Revistas sobre televisión con avances de programas.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Enseñamos a ver la tele»

Propuesta de programación y secuenciación de contenidos

Unidad Didáctica 4.4.:	¿Cómo veremos la televisión?: Nuestros compromisos
Unidad Didáctica 5.1.:	Aprendemos a escribir televisión
Unidad Didáctica 5.2.:	El consumidor activo y creativo: El buen telespectador

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

OGRAMACIÓN

Objetivos	Actividades	Recursos
	Generales y de profundización	
Unidad Didá		
• Aprender a distanci realidad televisiva. • Desarrollar mecanis cos de reflexión y plan • Identificar expectati mandas ante la televis • Valorar equilibradar aportaciones positivas vas que la televisión nuestras vidas. • Comprometerse en nado crítico y activo de sión.	el crítico!: Selección de un programa de televisión y valoración pectos claves que justifican su visionado. o a la televisión: Realización de una sesión judicial en clase, con s, fiscales, jueces y público para enjuciar el papel de la televisión as vidas. ompretemos!: Compromisos grupales a corto y medio plazo videntes críticos y activos. hendamos!: Propuestas y recomendaciones para un buen visio-a televisión a familiares y amigos. Análisis de las dificultades de ctitudes en el visionado televisivo. mpromisos de todos: Elaboración de diez compromisos consen-n clase para hacer un visionado activo (crítico y creativo) de la	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Revistas con avances de programación. • Aulas con mobiliario flexible.
Unidad Didá		
• Descubrir la especifi lenguaje audiovisual de sión. • Emplear los códigos d y de escritura del leng diovisual. • Percibir virtualidades ciones que tiene el leng discurso televisivo. • Desarrollar técnicas de producción audiovis • Recepcionar crítica producir creativament lenguaje y discurso tele	és del ojo de la cámara!: Juego de representación imaginaria de or de cámara de televisión, para realizar imaginariamente todos os propios del lenguaje audiovisual: movimientos, fundidos... as cámaras: Confección manual de rudimentarias cámaras de zando como soporte el cartón. tas: Planificación y realización imaginaria de una película de ci-levisión, representando los diferentes roles cinematográficos y todos los pasos de la producción audiovisual. publicistas: Planificación y producción audiovisual de un espot o para televisión, siguiendo la misma metodología y pasos de la anterior. mos la publicidad televisiva: Juego de desmitificación de la pu-levisiva a través de estrategias de parapublicidad, contrapubli-blicidad surrealista o loca, publicidad analógica, transfers... *oard*: Elaboración del guión técnico de una película a través de enes secuenciadas. Planificación de las secuencias. s productores: Elaboración y producción de un breve programa ón, siguiendo el proceso de creación audiovisual. Visionado co-al.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo. • Cartón para elaborar rudimentarias cámaras. • Cartulinas y material didáctico. • Visionado. • Videocámaras. • Guías y material para los *story board.*
Unidad Didá		
• Descubrir y analizar actitudes y hábitos con pectadores. • Definir los rasgos qu terizan al televidente creativo. • Reflexionar sobre pr para un visionado crít televisión. • Aprender a disfrutar d visión como medio de e miento y formación. • Aplicar en la práctica conocimientos sobre el « lespectador».	alizar y divertirnos: Racionalizar el uso del visionado analizando s televisivos a través de fichas de observación. r de la tele, conocer la tele: Elaboración de un informe en gru-alizar las estrategias de diversión de la televisión. os hábitos y contenidos televisivos: Autoreflexión final sobre s televisivos y las posibles modificaciones de costumbres con ón del Programa Didáctico. er a ver y enseñar a ver: Elaboración colectiva de sugerencias o ver la televisión, indicando las personas destinatarias, el tipo , el contexto y la capacidad de convicción de las mismas.	• Reflexión individual. • Discusión y debate en grupo. • Cuaderno de trabajo.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

8. Orientaciones metodológicas

Sólo desde una óptica innovadora es posible que la escuela pueda ofrecer estrategias viables para enseñar a los chicos y las chicas de hoy a adquirir la «competencia comunicativa», a estar alfabetizados televisivamente. El modelo educativo que propone la LOGSE enmarca óptimamente, al menos desde el punto de vista teórico, las coordenadas básicas que han de guiar metodológicamente la implementación de este Programa.

La metodología que demanda la puesta en marcha de este Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica», para alcanzar óptimos resultados, tiene en su diseño –y ha de tener por ello en su implementación– las siguientes características:

- **Motivadora**

Se parte de la base de que la televisión es un medio de enorme influencia social y también personal en la vida de los jóvenes. Ello permite partir de un centro de interés de fuerte impacto, que ha de mantenerse durante todo el desarrollo con objetivos, actividades y estrategias sugerentes que hagan reflexionar al tiempo que diviertan.

- **Flexible**

La propuesta didáctica, lejos de ser un modelo cerrado y lineal, se entiende más bien como pautas abiertas y flexibles que en función de los contextos, los recursos y los intereses personales de los alumnos/as se focaliza, concreta o se expande y amplía en determinados ámbitos, siempre partiendo de una planificación curricular explícita de los docentes responsables del Programa, que han de seleccionar, secuenciar y temporalizar las actividades en función

Universidad de Huelva 2009

del análisis del contexto de aplicación y de los objetivos concretos a conseguir.

• Contextualizada

Se trata por tanto de una propuesta que demanda su concreción en función de los contextos y situaciones específicas de aprendizaje. El propio modelo que se desarrolla no ha de ser entendido como lineal y unívoco. Caben otras posibilidades e itinerarios dentro de los Módulos, de las Unidades Didácticas y de la propia secuenciación metodológica que se propone, así como incluso de las actividades sugeridas que pueden invertirse, alterarse, reducirse o ampliarse. Es el profesor/a, a partir de la radiografía contextual de su aula, el que ha de determinar la contextualización específica que se ha de llevar a cabo.

• Individual

Dado que el Programa Didáctico es esencialmente un modelo reflexivo, basado en la capacidad de las personas para reflexionar conscientemente y tomar posición ante los mensajes televisivos, una de las demandas básicas de sus estrategias metodológicas es la inclusión de pautas y actividades de autoanálisis personal, complementadas necesariamente con actividades grupales.

• Grupal

La reflexividad y la acción compartida ante la recepción televisiva que superen modos de visionado inconscientes y acríticos, exige, junto al análisis personal, el desarrollo de actividades grupales y de equipo que permitan compartir experiencias comunes, modos de recepción singularizados y especialmente diseñar comunitariamente estrategias de intervención para una recepción activa de los mensajes televisivos y creativos mediante el lenguaje audiovisual.

• Activa

Frente a los tradicionales modelos de aprendizaje pasivos y receptivos, este Paquete Didáctico se orienta específicamente a la búsqueda de la complicidad del alumno/a, para reaccionar activamente ante los mensajes de los medios. La actividad mental y motórica, la «rebeldía personal y social» son claves básicas para su éxito, esto es, para la superación de estilos de televidencia basados en la inconsciencia y la pasividad.

• Participativa

La reflexividad que lleva implícita la filosofía del Programa demanda al mismo tiempo la actuación personal y social decidida. Formar receptores activos y responsables –buenos telespectadores– exige la participación individual y colectiva, entendida ésta como actuaciones en el ámbito privado y social para hacer de la televisión un medio más democrático.

• Funcional

El Programa, lejos de ser un corpus teórico sobre conocimientos tecnológicos sobre el medio, pretende ofrecer a los alumnos las claves para su comprensión en el contexto de la sociedad actual. Los actividades y los aprendizajes que generen tienden, esencialmente a ser utilitarios y funcionales, esto es, tienen como principal objetivo desarrollar pautas de intervención en los contextos cotidianos que los alumnos/as viven.

Universidad de Huelva 2009

• **Indagadora e investigadora**

En consonancia, las actuaciones giran todas en torno a la capacidad de los alumnos/as de plantearse sus propios problemas existenciales y buscar respuestas positivas a las mismas, mediante estrategias indagadoras e investigativas.

• **Crítica**

Hacer problemática la actividad de ver televisión provoca inicialmente incertidumbres en los telespectadores que están «habituados» a un visionado inconsciente y pasivo, para «relajarse» y «entretenerse». La metodología de este Programa ha de rehuir tanto de una postura «hipercrítica» que defiende una permanente actitud de «alergia» y rechazo de los contenidos televisivos, por sus posibilidades manipulativas y tergiversadoras, como de un comportamiento «acrítico» que evita el enjuiciamiento de la televisión, por lo que ello supone de problematización de uno de los principales recursos para el «relax vital». El modelo que propone define una actitud «crítica», reñida radicalmente con la acriticidad por su inconsciencia y pasividad, y también con la hipercriticidad, dado que ésta no permite gozar de los valores positivos que la televisión, como medio de comunicación, tiene para el desarrollo personal y social.

• **Lúdica**

La estrategia metodológica ha de ser por ello atractiva y entretenida, sin renunciar a los valores de diversión y entretenimiento que han hecho triunfar a este medio de comunicación sobre cualquier otro, sirviendo de proyección de nuestras aspiraciones y deseos. Gozar viendo la televisión no está reñida con una actitud responsable y consciente de buen telespectador. Las actividades en este sentido, han de ir encaminadas a la reflexión del medio, pero también al goce de su visionado y a la extracción de sus valores lúdicos.

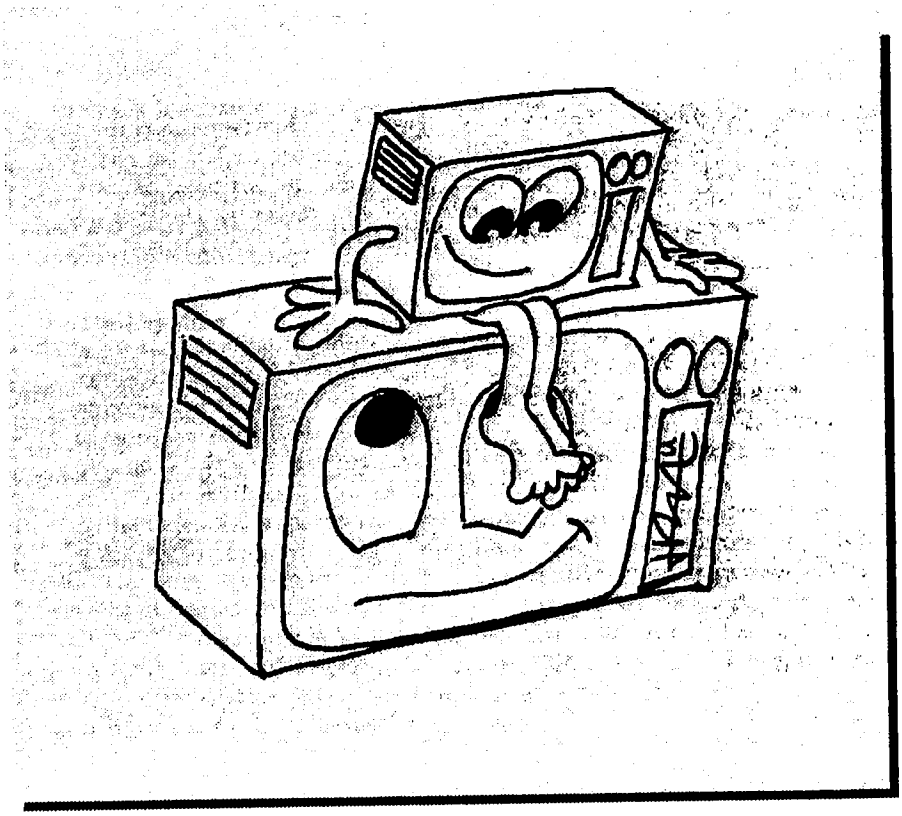
• **Creativa**

Finalmente, un modelo crítico y activo requiere necesariamente el desarrollo de las habilidades creativas del individuo. El proceso de lectura audiovisual ha de conllevar consigo la iniciación al proceso de escritura, de creación y producción con el lenguaje televisivo. Por ello, todas las Unidades, y especialmente el último Módulo, incorporan estrategias creativas con el medio, desde sus diferentes géneros y formatos.

En definitiva, nuestra propuesta –necesariamente contextualizada en el marco de un Centro y de un Aula específicos, en función de los múltiples factores que singularizan toda actuación didáctica–, partiendo de la detección de las necesidades e ideas previas de los alumnos/as, desarrolla un proceso didáctico de iniciación y consolidación de la «competencia televisiva», basado en la participación individual y grupal a través de aprendizajes activos, indagadores, investigativos y funcionales, desde un enfoque crítico, creativo y lúdico del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de la recepción y competencia televisivas en particular.

Universidad de Huelva 2009

«Descubriendo la caja mágica»



Universidad de Huelva 2009

9. Criterios para la evaluación

9.1. Criterios generales

En la línea del modelo innovador que hemos propuesto a lo largo de toda este Programa Didáctico, la actividad evaluadora debe centrarse básicamente en el proceso de enseñanza (planificación general de todos los Módulos Didácticos) y en el proceso global de aprendizaje de los alumnos/as, de forma que actúe como fuente de investigación que a lo largo de todo el proceso nos vaya informando, tanto de los progresos y logros que se van alcanzando, como de la calidad, utilidad y adecuación del material didáctico y de las actuaciones del profesor/a.

Respecto al alumnado, la evaluación de este Paquete Didáctico «Descubriendo la caja mágica...» debe comenzar con la detección de las necesidades para contextualizar la intervención didáctica y guiar el diseño de la programación. Esta fase inicial se concreta tanto en el desarrollo de una Unidad concreta en el primer bloque temático, como al principio de todas las Unidades que componen el Programa.

Metodológicamente se parte por ello de una evaluación inicial general en la Unidad «Nosotros y la tele» que hace reflexionar a los alumnos a través de un cuestionario y su puesta en común sobre los usos que la televisión tiene en sus vidas.

Posteriormente, al comienzo de cada Unidad, se captan las ideas que los alumnos/as tienen sobre la parcela concreta del medio que se analiza, para a

Universidad de Huelva 2009

partir ahí empezar a construir nuevas estructuras conceptuales, actitudinales y procedimentales que el desarrollo de las ideas previas permite generar.

Junto a este diagnóstico inicial, el profesor y los alumnos/as, durante el desarrollo del Programa, tienen que ir evaluando de forma continuada las actividades desarrolladas, para ir acomodándolas a las necesidades contextualizadas e ir reestructurándolas en función de las nuevas demandas. Esta evaluación ha de centrarse tanto en los diferentes tipos de contenidos desarrollados (conceptos, procedimientos y actitudes), como en las actividades realizadas:

- La adecuación de las mismas a los objetivos.
- Su adaptación a la realidad y los intereses de los alumnos/as.
- La vinculación de los contenidos a los ya conocidos.
- La funcionalidad (utilidad) de los aprendizajes.

En cuanto a la actuación del profesor/a, hay que tener presente en esta evaluación formativa:

- Las estrategias de motivación empleadas.
- Los presentación de las Unidades: objetivos, actividades.
- La organización del trabajo (propuestas individuales y grupales).
- La selección de las actividades.
- La presentación de los recursos.
- La implicación de otros profesores y de la familia.
- Los criterios de orientación y de funcionalidad de las propuestas.

Respecto a los recursos empleados, conviene valorar:

- Recursos materiales:
  - — Manual del Alumno/a.
  - — Medios audiovisuales.
  - — Otros recursos.
- Espacios:
  - — Aulas y salas.
  - — Exteriores.
- Tiempos:
  - — Duración de las Unidades: valoración general y detallada.

Finalmente, cuando todo el conjunto de actuaciones hayan sido realizadas, aparte de enjuiciar la labor docente y de todos los elementos intervinientes, es preciso hacer una valoración global de los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos, teniendo presente la dificultad que conlleva un Programa Didáctico de este tipo para su valoración, dado que los hábitos televisivos y los cambios de actitudes en relación al medio son muy difíciles de evaluar y modificar. De todas formas, iniciar a los alumnos y alumnas en el conocimiento y comprensión del mundo en el aula es ya por sí un importante logro, porque, sin duda, ellos comenzarán a «mirar» la televisión de otra manera.

9.2. Criterios para la evaluación

El proceso de evaluación, tal como lo planteamos, se concibe como un «continuum» que, partiendo de la evaluación inicial, va proveyendo continuamente de datos que permiten ajustar la acción didáctica, comprobando los

Universidad de Huelva 2009

logros individuales y grupales de los alumnos/as y personalizando el proceso en función de sus necesidades y demandas. Esta evaluación formativa no debe ser un obstáculo para que al final del proceso se evalúe el desarrollo de todo el proceso en función de una serie de criterios de evaluación que nos permitan determinar si el alumno/a ha adquirido el conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes básicos del Programa.

En orden a conseguir los dos objetivos neurálgicos del Programa:

- Descubrimiento de la «competencia televisiva», para conocer, interpretar, enjuiciar y crear con el medio televisivo.
- Desarrollo de hábitos, estrategias y valores del «buen telespectador» para un uso activo y racionalizado del medio.

Los criterios básicos de evaluación que se proponen son los siguientes:

1. Exponer, defendiendo y criticando, verbalmente y por escrito, el papel de la televisión en la sociedad en general y en nuestro contexto en particular.

Se trata de aprender a verbalizar y reflexionar sobre el medio televisivo, superando la inconsciencia y automatización que actualmente se tiene de este medio en cuanto a su uso y ser capaz de expresar su influencia social

Ejemplo: Redacciones escritas, preguiones para documentos audiovisuales sobre la propia televisión...

2. Tomar conciencia de la experiencia televisiva personal, analizando y racionalizando sus mensajes.

Este criterio de evaluación consiste en comprobar el grado de reflexión que el alumno/a ha desarrollado sobre su propia experiencia televisiva, para captar su trascendencia en su tiempo de ocio y de estudios.

Ejemplo: Ficha/esquema de autoanálisis sobre horas de visionado, tipos de programas, cadenas (datos cuantitativos) y tipos de influencia: valores y contravalores (datos cualitativos).

3. Conocer aspectos generales de la tecnología, el lenguaje y el discurso de la televisión.

Con este criterio no se trata de evaluar la capacidad del alumno de memorizar o retener datos sobre el mundo de la televisión, sino más bien la capacidad de hacer funcionales dichos conocimientos.

Ejemplos: Comprobar cómo se explica que para emitir un anuncio de veinte segundos haya detrás un plantel tan amplio de profesionales, con días de dedicación; analizar por qué existen diferencias en los telediarios de las distintas cadenas de televisión (tratamiento de noticias, orden, relevancia...).

4. Desarrollar la lectura crítica de sus mensajes televisivos, descubriendo los códigos y recursos básicos del lenguaje audiovisual de la televisión.

Con este criterio se pretende que los alumnos conozcan aspectos básicos del lenguaje de la imagen y del discurso televisivo que repercutan en un mejor conocimiento del medio.

Ejemplo: Ver la influencia de las angulaciones, los distintos planos y los movimientos de cámaras en ciertos espacios televisivos.

Universidad de Huelva 2009

5. Situar la televisión en el desarrollo tecnológico del siglo XX.

Con este criterio no se pretende el conocimiento de todas las dataciones más significativas del desarrollo de la televisión, sino contextualizar este medio de comunicación dentro de los avances de nuestro siglo.

Ejemplo: Analizar las repercusiones futuras de los avances tecnológicos en la propia televisión.

6. Diferenciar los diversos tipos de programas televisivos, haciendo también una reflexión global de la programación.

Este criterio pretende contrastar la capacidad del alumno/a de diferenciar en la televisión distintos tipos de espacios con finalidades y objetivos comunicativos diferentes, así como la capacidad de influencia de la totalidad en las personas.

Ejemplo: Tablas comparativas de los distintos programas.

7. Distinguir la dimensión informativa, formativa, recreativa y propagandística de las emisiones televisivas.

Se trata de evaluar la capacidad de diferenciación en la programación televisiva de las dimensiones clásicas adjudicadas a los medios de comunicación, hoy bastantes diluidas.

Ejemplo: Comparación entre distintos programas para detectar sus funcionalidades; descubrir la vertiente creativa y lúdica de los informativos...

8. Analizar los valores y contravalores que la televisión oferta, contrastándolos con la vida real.

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumno de descubrir las virtualidades y desventajas que el uso de la televisión aporta en nuestras vidas.

Ejemplo: Relaciones de ventajas y perjuicios de la televisión que provoca la televisión en personas del entorno cercano; reflexionar sobre las vertientes recreativa y propagandística de los informativos, etc.

9. Planificarse un uso racional y consciente de la televisión, mediante la autoprogramación del consumo.

Se trata de percibir la capacidad desarrollada por el alumno/a para responsabilizarse en su planificación televisiva.

Ejemplo: Fichas de visionado anteriores y posteriores al desarrollo de las Unidades.

10. Buscar y descubrir alternativas al visionado televisivo.

Con este criterio se pretende comprobar la capacidad de los alumnos/as de buscar alternativas a la teleadicción.

Ejemplo: Cuadro de actividades alternativas.

11. Producir mensajes audiovisuales, desarrollando la expresividad y creatividad.

Este criterio trata de evaluar el uso del medio como creadores activos, utilizándolo como recurso creativo y como técnica de expresión personal.

Ejemplo: Elaboración de sencillos programas audiovisuales, siguiendo toda la planificación audiovisual.

Universidad de Huelva 2009

10. Estrategias globales de actuación

Un Programa Didáctico como el que hemos planteado a lo largo de esta Guía, y especialmente a partir de la propuesta de actividades del Cuaderno del Alumno/a, donde el eje central es la reflexión sobre la incidencia de la televisión en la vida de las personas, no puede reducirse meramente a la actuación en el ámbito de la escuela. La enseñanza debe ser un pilar más de apoyo para una intervención que ha de ser global si se quiere tener algunos visos de éxito, con la participación de la familia (padres, madres y hermanos), de las asociaciones de consumidores y ciudadanos, y de los propios medios.

Como indicábamos en la introducción, el visionado de la televisión es una actividad que se produce fundamentalmente en el hogar, en un lugar privilegiado de la casa, donde existen cómodos y placenteros asientos con todos los tintes de una actividad lúdica y voluntaria. Es además un acto casi involuntario, que se ha ido interiorizando como una tarea cotidiana más, a la que se acude involuntariamente para intentar satisfacer múltiples supuestas necesidades de tiempo libre, evasión, divertimiento, información... Por todo ello, la televisión se ha convertido en un hábito social que ha transformado radicalmente la concepción del tiempo libre y las interacciones humanas.

Plantear estrategias de reflexión sobre este hábito que puedan tener incidencia en un mejor conocimiento del medio requiere por ello intervenciones múltiples y variadas que permitan aumentar la «competencia televisiva», de forma que el visionado vaya siendo cada vez menos irracional, involuntario e inconsciente y, por contra, cada vez más crítico, creativo y activo.

Universidad de Huelva 2009

10.1. Actuaciones con los padres

Si el visionado de la televisión tiene como foro privilegiado el hogar, es en este ámbito donde las intervenciones han de ser más importantes, en sintonía con las desarrolladas en el Programa en el aula. Los padres son en último extremo los máximos responsables de la educación de sus hijos. Este axioma, de tanta trascendencia en otros asuntos, se ha convertido, sin duda, en una de las principales armas arrojadizas, ya que hasta ahora ha sido una de las razones que la propia escuela ha dado para justificar la no intervención en este campo de la educación para la recepción televisiva. Sin embargo, en una estrategia global hay que contar con las limitaciones que tanto la familia como la escuela tienen que afrontar para una actuación en este campo.

Los padres se sienten, en general poco preparados intelectualmente para realizar intervenciones planificadas para un consumo «racionalizado» de la televisión. Es más, en su mayor parte, se encuentran poco concienciados, entre otras razones, porque este uso irracional de la televisión, motivado en gran parte por el «analfabetismo audiovisual», no es un coto exclusivo de los niños sino que afecta por igual a los adultos. Por ello, si todos estamos metidos en la misma red, difícilmente es posible pensar que van a surgir iniciativas paternas, si desde el exterior no hay algún aldabonazo que conciencie a los padres y madres de la importancia del tema y la necesidad de un tratamiento globalizado que integre a la escuela junto a la familia.

El contexto social actual, en el que se encuentran inmersas gran parte de las familias, tampoco favorece la toma de conciencia y la intervención para este uso activo de la televisión. Por un lado, la propia arquitectura de las ciudades: poco seguras, con pocos espacios de divertimiento para los niños, con grandes problemas de tráfico y contaminación... que, en definitiva, estimula a los chavales a quedarse la mayoría de las veces en el hogar, sin disfrutar al aire libre del escaso tiempo de ocio que las ocupaciones escolares les imponen. Pero además el entorno de los hogares tampoco favorecen una interacción humana de alta calidad: pisos y apartamentos reducidos, con pocos o nulos espacios para el juego... que invitan, en suma, a abrir la única ventana que parece traer aire del exterior, aunque éste sea «electrónico» y a veces altamente contaminado. La televisión se convierte de esta forma en una panacea para muchos problemas familiares. Los padres acuden a ella como guardería, con la esperanza de que, al menos delante de ella, estén resguardados de los múltiples peligros de la urbe, sin tomar conciencia de los propios acechos que la propia pantalla lleva consigo. Los chicos y chicas se refugian en ella como una forma de evadirse, fantasear y recuperar la ilusión del juego perdido.

Ante este panorama, cabe plantearse si es posible realizar una acción efectiva para usar racionalmente la televisión que acompañe la intervención escolar que hemos propuesto en este Programa Didáctico, con la actuación familiar, contando, claro está, con los múltiples inconvenientes y escollos que sucintamente hemos planteado y que de alguna forma condicionarán en grado sumo la actuación. De todas maneras, hay que plantearse seriamente que sin una intervención de los padres para el uso crítico de la televisión, el Programa puede tener efectos muy limitados, quizás más significativos en un primer momento, pero sin el refuerzo del hogar familiar, las probabilidades de que la toma de conciencia y el compromiso inicial vayan progresando es, sin duda alguna, difícil, por las influencias del propio entorno social y el mantenimiento de las constantes que generan el problema.

Por ello, proponemos acompañar el Programa con actuaciones con los

Universidad de Huelva 2009

padres, partiendo de la base de la dificultad de contar de una forma permanente con ellos, en el contexto de los actuales centros de la Educación Secundaria. Además, los alumnos y alumnas de esta Etapa, que viven de lleno ya el período de la adolescencia y prejuventud comienzan a adoptar actitudes cada vez más independientes, si no rebeldes, en las que la opinión y los modelos paterno y materno se tambalean de una forma permanente. Este marco nos debe llevar a plantear algunas propuestas realistas en las que los padres y madres se vean implicados en este Programa que proponemos:

1. Información inicial y periódica a padres/madres de alumnos del Programa Didáctico.

Dado el carácter novedoso del mismo y la necesaria confluencia del hogar tanto en su puesta en marcha como especialmente en su incidencia en la práctica, padres y madres han de estar informados del Plan de Actuación, de los objetivos y de una panorámica general de las actividades y su correspondiente metodología.

Para ello se puede acudir a:

• La información presencial que es, a todas luces, la más efectiva, participativa y enriquecedora –ya que permite el conocimiento personal y en muchos casos no se conocerá directamente a la familia– y el diálogo constructivo para reflexionar sobre la situación inicial creada y las posibilidades de éxito del Programa con la ayuda de los padres. Es cierto que este tipo de reuniones son más bien escasas en Educación Secundaria –incluso ya para la entrega de las propias calificaciones– y que muchos padres y madres rehuyen la asistencia a las mismas por propia indiferencia y por el escaso interés que los propios hijos ponen para que acudan, con el agravante además de que son precisamente los padres que más necesitarían las mismas, por el irregular desarrollo escolar de sus hijos –los que menos asisten y participan–, por lo que la intervención se suele reducir a aquellas familias más concienciadas con la actividad educativa.

Si se llevan a cabo actividades de este tipo, convendría seguir algunas orientaciones metodológicas:

• Que sean participativas y no magistrales. El interés fundamental de estas reuniones no es impartir contenidos, sino más bien dialogar con los padres, compartir preocupaciones e intentar entre todos resolverlas. Es verdad que en nuestro caso específico, el profesor, conocedor de la bondad del Programa Didáctico, ha de presentarlo como una estrategia viable para hacer alumnos más críticos y creativos con los medios de comunicación.

• Que mantengan una cierta constancia. No son efectivas reuniones puntuales para tener incidencia en el visionado crítico de la televisión. Aunque este tipo de reuniones no tiene por qué tener mucha periodicidad, sí conviene mantener el contacto una vez al trimestre.

• Que junto al diálogo, haya cierto grado de compromiso y de implicación, que nunca suponga coacción para los chicos y chicas –totalmente contraproducente–, sino más bien seducción, convicción y alternativas a la televisión.

• Que se estudie la posibilidad de hacer también reuniones conjuntas de padres e hijos para compartir experiencias y hablar de la televisión.

• La información postal. A veces, por la propia idiosincrasia del Centro o por las dificultades que conlleva, es imposible realizar reuniones de contacto presencial con los padres. Sólo en este caso, está justificada una información de tipo postal que es valiosa en cuanto que, como hemos indicado, la participación de los padres en un Programa de este calibre, es fundamental, incluso

Universidad de Huelva 2009

con alumnos de últimos cursos de Educación Secundaria y Bachillerato. En esta carta, dirigida de forma genérica o exclusivamente a aquellos padres que no acuden a las reuniones, se les debe informar de:

- La puesta en marcha del Programa.
- Los objetivos.
- Los contenidos y las actividades.
- La incidencia que se espera que tenga.
- La obligada participación de los padres (visionado en el hogar).

2. Implicación de los padres/madres en el desarrollo del Programa.

Si bien la información es el primer grado de participación, hay otros niveles de intervención de la familia que permiten un mayor protagonismo que es deseable en el proceso educativo en general y en este Programa específico en particular. A modo de ejemplo, y sin cerrar una lista que por su propia naturaleza es abierta, proponemos:

• Participación de los padres en mesas redondas, conferencias, exposiciones. Dado el carácter del Programa, cualquier padre puede aportar sus experiencias personales en el visionado televisivo y algunos en su etapa pretelevisiva. Pero además, hay padres con conocimientos del mundo de la comunicación por sus profesiones o *hobbies* que pueden colaborar también en las actividades del Centro como expertos cualificados.

• Participación de los padres en visitas. Si hemos incluido visitas a emisoras de televisión, a instalaciones de medios de comunicación... Los padres pueden participar con los profesores, no tanto como meros acompañantes –y mucho menos como vigilantes– sino como guías que ayuden a los chicos a conocer mejor los medios.

• Participación de los padres en producciones audiovisuales. La implicación de la familia en el Programa no tiene por qué reducirse a actos puntuales, sino que puede insertarse en el plan de actividades, especialmente en la labor creativa. Muchos padres tiene un cierto manejo con aparatos audiovisuales que podría tener su traducción en la colaboración con las producciones de los alumnos/as.

• Gestiones institucionales de los padres. Finalmente, dentro de esta lista abierta, planteamos la posibilidad de que los padres se impliquen también en la organización y gestión de actividades, como las visitas, la petición de entrevistas, la búsqueda de expertos, etc.

10.2. Actuaciones con los medios

Junto a la intervención de los padres, otro de los pilares básicos del Programa han de ser los propios medios de comunicación. La formación del telespectador crítico y activo no ha de hacerse necesariamente frente a los medios o a costa de ellos. Las emisoras de televisión han de tomar también conciencia del fin social y educativo que cumplen, que les debe obligar a autorregular sus contenidos y a incluir en su propia programación programas que favorezcan un mejor conocimiento del medio, de su lenguaje, de sus técnicas informativas y persuasivas. Sin embargo, en el actual panorama televisivo, donde las emisoras compiten exclusivamente por conseguir mayores audiencias y una mejor «tajada» de la tarta publicitaria, es difícil plantear dinámicas donde prevalezca la calidad de los programas. No está totalmente

Universidad de Huelva 2009

demostrado que los programas de contenido educativo sean irrevocablemente los menos vistos y la «televisión basura» la cita mayoritaria de la audiencia. Sin embargo, las cadenas actuales aplican esta regla y sólo algunos canales públicos se plantean la posibilidad de emitir –en horarios de baja audiencia– series de contenidos educativos, formativos y culturales evidentes. Es cierto que hasta la propia definición de «contenido educativo» es ambigua y plurisignificativa, pero también es verdad que la tónica general de la televisión se ciñe hoy día a una programación muy alejada de los «valores» considerados prioritarios por esta sociedad y por la propia escuela.

Ante este panorama, es posible que sólo la formación de ciudadanos más críticos con los medios de comunicación y la formación de asociaciones de consumidores de televisión más formadas y conocedoras del medio sea la única vía para mejorar la parrilla de la programación, con programas de mayor calidad técnica y especialmente con unos criterios formativos más rigurosos, que no tienen necesariamente que ser incompatibles con el entretenimiento que una gran parte de la población va buscando en este medio. Pero además, esta cualificación de los telespectadores para el visionado televisivo –la «competencia televisiva»– es la clave para hacer de la televisión un medio más participativo y democrático donde la presencia de los telespectadores no sólo sirva como simple comparsa, sino que posibilite una mayor pluralidad de contenidos y mensajes.

Respecto a nuestro Programa, la actuación con los medios se puede centrar en los siguientes apartados:

- Presencia de periodistas y profesionales de los medios en las aulas para impartir conferencias, colaborar en mesas redondas...
- Colaboración de profesionales y técnicos de los medios en la elaboración de producciones audiovisuales.
- Presencia de los alumnos/as en programas de televisión para informar sobre sus actividades en el Programa Didáctico.
- En caso de que exista una programación específicamente educativa en el canal de la televisión, sería viable también, sobre todo al final del Programa, fomentar la participación e implicación de los alumnos/as en la elaboración de preguiones para series documentales a emitir por la emisora dedicadas a «Aprender a ver la televisión».

Universidad de Huelva 2009

«Descubriendo la caja mágica»

Universidad de Huelva 2009

11. Recursos y materiales didácticos complementarios

El trabajo con los medios de comunicación audiovisuales no siempre –aunque pueda parecer sorprendente e increíble– exige sofisticados aparatos electrónicos. La puesta en funcionamiento del Programa Didáctico que hemos presentado para el conocimiento del medio televisivo requiere intencionadamente muy pocos recursos extraordinarios; un profesor/a puede poner en marcha múltiples estrategias para trabajar con la televisión, desde la óptica reflexiva, casi sin necesidad de la presencia de un simple monitor en el aula.

Con ello no queremos decir que los centros deban estar infradotados o que los docentes no demanden una buena dotación audiovisual que puede ser necesaria para ciertas actividades que requieran una infraestructura tecnológica mínima. De todas formas, en las aulas lo esencial, como hemos indicado en los objetivos de nuestro Paquete, no es tanto formar profesionales de los medios, sino más bien hacer activos consumidores y telespectadores críticos.

El tratamiento didáctico de este Programa Didáctico no requiere por ello de especiales recursos técnicos. Bastaría con disponer de material audiovisual básico, prácticamente disponible ya en cualquier centro escolar. De todas formas, si se realizaran actividades de producción más sofisticadas que la simple grabación directa y emisión, podrían ser necesarios equipos más complejos, que pueden ser localizados de forma gratuita y al servicio de los docentes en los Centros de Profesores y de Recursos o en sus correspondientes Aulas de Extensión de los CEPs.

Universidad de Huelva 2009

11.1. Equipamiento audiovisual

11.1.1. Equipo audiovisual básico (en el aula o centro)

- Monitores (a ser posible de 28 o más pulgadas).
- Magnetoscopios (a ser posible con funciones de inserción de imágenes (*insert*) y doblaje de sonido (*audiodubing*).
- Videocámara doméstica.
- Audiocassette (con cierta potencia para su audición en la clase).
- Material audiovisual de paso (fungible): cintas de vídeo, de cassette...
- Material de papelería: carteles, rotuladores, acetatos, etc.

11.1.2. Equipo audiovisual especial

(Este material puede ser solicitado, como hemos indicado al Centro de Profesores o bien utilizarlo en sus instalaciones).

- Cámara de vídeo de calidad HI 8/Umatic para grabaciones de calidad.
- Cámara de vídeo con funciones de edición.
- Mesa de edición.
- Tituladora.
- Equipo de sonido.

11.2. Material audiovisual: vídeos sobre televisión

Como es lógico, un Paquete Didáctico que analiza críticamente la televisión junto al equipamiento audiovisual necesario para el desarrollo de una rudimentaria producción televisiva, tiene que llevar, como auxiliar didáctico, un material audiovisual que complemente, refuerce y amplíe la reflexión sobre el visionado televisivo.

Para ello, se han seleccionado una serie de treinta vídeos, clasificados en cuatro colecciones y difundidos en diferentes canales de televisión, que analizan aspectos generales o específicos de nuestro Programa Didáctico, especialmente centrados en el análisis de los géneros televisivos.

Cada vídeo se acompaña de una «Guía de Explotación Didáctica» donde se recogen pistas y propuestas que, de forma flexible, pueden asesorar para su uso en el aula. La estructura de cada Guía responde a los siguientes apartados:

- **Ficha técnica**
- **Contenidos**
- **Actividades**
  - **— Antes del visionado**
  - **— Durante el visionado**
  - **— Después del visionado**
- **Guión literario**
- **Guión técnico**

Universidad de Huelva 2009

Por último, indicar que en sintonía con el amplio margen de flexibilidad en la implementación de este Programa y el alto grado de autonomía y de trabajo que los alumnos/as han de tener, no se ha optado por incluir estas colecciones de vídeo dentro de las Unidades Didácticas, dejando este margen de actuación al criterio del propio profesor, que ha de adoptar en su programación personal los siguientes criterios:

- **¿Qué colecciones de vídeo va a utilizar?**
  - — Taller de televisión
  - — Taller de vídeo
  - — Colección de televisión de «La aventura del saber»
  - — Miscelánea de programas
- **¿Qué programas concretos?**
  - — Determinación de los capítulos dentro de las colección
- **¿En qué orden?**
  - — Criterios para la secuenciación de los vídeos (que no tiene necesariamente que coincidir con la propuesta general del Programa que responde más a criterios lógicos que didácticos contextualizados).
- **¿En dónde** –Módulos de Trabajo y Unidades Didácticas– se va a insertar?
  - — Concreción de la programación de aula y determinación, en el contexto de las Unidades, del lugar de inserción de los programas.
- **¿Con qué funcionalidad?**
  - — Función motivadora
  - — Función informativa o de complemento
  - — Función de refuerzo o ampliación
  - — Función evaluadora
  - — Función de incitación investigativa
  - — Función lúdica
  - — Etc.
- **¿Cómo se van a visionar?**
  - — En el grupo clase
  - — En pequeños grupos. Criterios de visionado
  - — Individualmente en casa (En este sentido, sería viable hacer copias de los vídeos para que el visionado e realizara en los propios hogares).
- **¿Cómo se van a evaluar?**
  - — De forma globalizada, individualizada, etc.

Evidentemente, aunque las Guías de explotación didáctica no recogen todos estos puntos, ya que en su mayor parte son decisiones que afectan a la contextualización del aula, sí dan orientaciones generales a tener presentes.

Cada vídeo, finalmente, se acompaña del logotipo de la colección y del programa, ya que de esta forma se facilita su identificación y el manejo de los mismos por parte de alumnos como de profesores.

11.2.1. Colección «Taller de televisión»

Esta serie, producida por el Instituto Oficial de Radiotelevisión para Televisión Española, dentro de la programación de la televisión educativa «La

Universidad de Huelva 2009

aventura del saber», a través de su segundo canal, consta, en nuestro Programa Didáctico, de nueve capítulos que fueron emitidos en el segundo trimestre del curso académico 1995/96, concretamente durante los meses de enero a marzo de 1996. De la serie original, que constaba de diez programas, se ha prescindido del dedicado al teatro, por estimarlo ajeno a los objetivos generales y a la programación de este Paquete.

El orden secuencial de emisión en la programación televisiva no coincide exactamente con el de este Programa, ya que se ha preferido reestructurarlo en orden a la coherencia con la planificación general de este Paquete.

Colección «Taller de televisión»

Esta colección realiza una panorámica general sobre algunos de los diferentes géneros audiovisuales que la televisión ha ido creando y consolidando. Del campo informativo se incluyen: los debates, los reportajes y los documentales. Del ámbito del entretenimiento: las comedias de situación, los concursos, los videoclips, el cine (en dos capítulos) y los dibujos animados.

La explotación didáctica de esta serie se encuadra especialmente en el tercer Módulo de Trabajo «En la pantalla» y la Unidad Didáctica 3.2. «La programación. Contenidos de la tele», tanto en la sección 3.2.1. «Información», como en la 3.2.2. «Entretenimiento».

Sin embargo, es posible también ir incluyendo estos vídeos en otras Unidades Didácticas, independientemente de su temática, como actividad de motivación o de complemento audiovisual, ya que en sus imágenes, como es lógico, no sólo tratan los aspectos temáticos de su título, sino también a lo largo de todo el desarrollo del Programa. En todo caso, la incorporación de estos vídeos, como ya se ha indicado, ha de responder a una programación previa y planificada del profesor, a partir de su visionado y lectura de la Guía.

Los títulos de la colección son los siguientes:

1. Debates

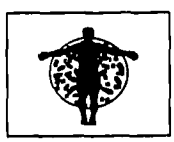
Estudio de este género informativo, centrado en coloquios, mesas redondas, discusiones, paneles... en sus diferentes modalidades emitidas en televisión.

2. Reportajes

Análisis de las técnicas para la realización de reportajes para televisión y las posibilidades educativas de este género informativo.

3. Documentales

Panorámica general de este tipo de tipo de programa informativo en sus diferentes temáticas, estructuras y formas comunicativas para televisión. Ejemplificaciones de documentales.



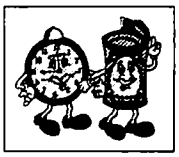
Universidad de Huelva 2009

4. Comedias de situación

Exposición de las características generales de este género de entretenimiento, analizando las causas de su éxito e insertando entrevistas con protagonistas de estos espacios.

5. Concursos

Estudio de este género, de progresiva popularidad, en su evolución de los concursos de agudezas intelectuales a los más visuales y dinámicos de la actualidad.

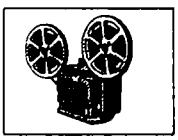


6. Videoclips

Análisis de este género televisivo de notable incidencia en los jóvenes y caracterizado por un estilo dinámico y vertiginoso en sus imágenes y sonidos. Finalmente se elabora con alumnos/as un videoclip, siguiéndose todos sus pasos en la producción.

7. El cine en el aula

Panorámica general sobre las posibilidades educativas del séptimo arte en la enseñanza.

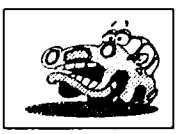


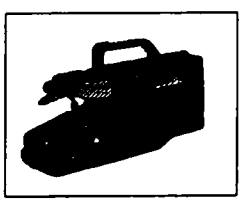
8. Cine para televisión

En este programa se profundiza en este género estrella de la pequeña pantalla, diferenciando la proyección en la sala de cine del visionado en el hogar.

9. Animación

Análisis y técnicas de producción de dibujos animados y propuestas didácticas de aplicación.





Colección: «Taller de vídeo»

Junto a la colección del «Taller de televisión» ofrecemos en este Paquete la colección del «Taller de vídeo» en el que se realiza un repaso a todas las fases principales del proceso de gestación de un material audiovisual. Aunque hemos ido señalando a lo largo de toda esta Guía Didáctica –y se puede comprobar en el desarrollo de todas las Unidades Didácticas del Cuaderno del Alumno/a–, nuestro Programa Didáctico se centra más en el visionado activo, esto es, en la lectura crítica de la televisión convencional que en la producción. Pero también es verdad –como insistentemente hemos afirmado– que desde nuestra concepción de recepción activa, no es posible trabajar la «lectura» sin el acompañamiento del proceso de «escritura», ya que, por sus características semióticas, el lenguaje audiovisual tiene que acompasar los dos procesos. Ello explica que en el Módulo de Trabajo 5, «Nuestra pantalla» contenga como Unidad Didáctica 5.1. la denominada «Aprendamos a escribir televi-

Universidad de Huelva 2009

sión: la autoproducción audiovisual», en la que los alumnos/as generan todo el proceso de gestación de un programa de televisión, con una amplia variedad de recursos: desde un rudimentario tubo de cartón para ver a través del «ojo» de la cámara, hasta sofisticados equipos de edición electrónica, cuando se tenga posibilidades de su uso. Pero además en otras muchas Unidades anteriores se inicia ya al uso de la cámara y se hacen simulaciones o incluso grabaciones de actividades de clase, con lo que la graduación en el proceso creativo no se limita a esta Unidad, sino que se extiende a todo el Programa en su integridad.

Esta colección fue emitida por el segundo canal de Televisión Española, a través de la programación educativa de «La aventura del saber», durante el curso 1994/95. Consta de seis capítulos que incluimos en su integridad, respetando el orden de emisión, ya que responde al proceso de producción audiovisual.

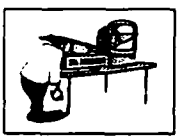
Su inclusión en las Unidades Didácticas no está determinada previamente, al igual que las otras colecciones de materiales audiovisuales, dado que se ha optado conscientemente por ofrecer, como hemos indicado anteriormente, la máxima flexibilidad al profesorado para decidir en qué momentos incluirlos y con qué objetivos, cumpliendo algunas de las distintas finalidades que hemos mencionado.

1. La sociedad y la imagen

Capítulo introductorio de la serie que sitúa el mundo de la imagen en la sociedad de la información y de las nuevas tecnologías de la comunicación.

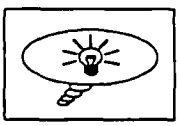
2. Cómo montar un taller de vídeo

Dedicado a analizar las diferentes fases que es necesario poner en marcha para crear un taller de vídeo.



3. El guión

El proceso de creación audiovisual comienza siempre con una idea que se plasma en el guión literario y técnico que son los armazones para la producción.



4. La planificación

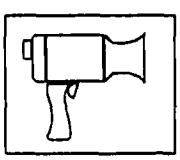
La puesta en marcha de todos los recursos necesarios para la creación de un producto audiovisual requiere una cuidadosa planificación de los elementos intervinientes.

5. La producción

La realización audiovisual se ve plasmada en la producción.

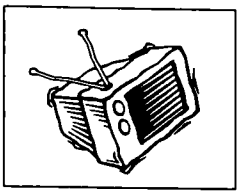
6. Operación de equipos

Este capítulo epílogo repasa todos los instrumentos y aparatos que son necesarios en la elaboración de una obra audiovisual: cámaras, micrófonos, trípodes... son presentados de una forma sencilla y comprensiva para todos aquellos alumnos/as que estén dispuestos a poner en marcha una obra de imágenes y sonidos.



Universidad de Huelva 2009

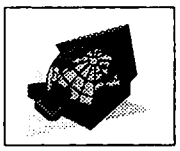
Programa Didáctico: «Enseñamos a ver la tele»



Colección «Televisión. La aventura del saber»

La tercera colección que se presenta dentro del Programa Didáctico, como complemento audiovisual en vídeo, es otra serie emitida por Televisión Española, en su segundo canal, a través de la programación educativa. Como los propios títulos de la serie indican, se trata de una colección que complementa y amplía la del «Taller de televisión», ahondando en los espacios y géneros televisivos más frecuentes: la información a través de su telediarios y los entresijos en el proceso de gestación de la noticia; el mundo de las telenovelas, con entrevistas a protagonistas de estas series y análisis de algunas razones de su éxito; la publicidad, centrada en el funcionamiento de una agencia publicitaria; y finalmente, en la historia y el momento presente de la televisión educativa.

1. Programas informativos: los telediarios

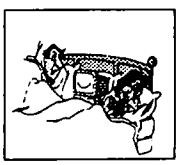


La información es uno de los géneros televisivos más singulares y propios de la televisión, compartiendo con la prensa y la radio la responsabilidad de hacer llegar a los ciudadanos los acontecimientos de actualidad. Pero ¿en qué se diferencian de otros géneros los telediarios? ¿cómo se gestan los telediarios?

2. Programas informativos: Detrás de las noticias

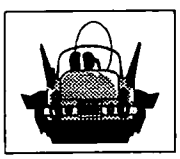
La emisión de las noticias en los espacios informativos de la televisión va precedida por un largo e intenso proceso que va desde el acontecimiento de los hechos a la aparición del mismo en antena. ¿Qué se esconde en las noticias?, ¿cómo son éstas presentadas?, ¿cómo intervienen los periodistas?... son algunos interrogantes de este capítulo.

3. Las telenovelas I. Así son



Las telenovelas son, sin duda, uno de los espacios televisivos que más popularidad han alcanzado en los últimos años. Aunque en la actualidad han descendido en niveles de audiencia, hay que cuestionarse cómo series de baja calidad y presupuesto pueden copar tales cotas de éxito. Este capítulo analiza las características definitorias de este género y nos pone al descubierto las claves de su popularidad.

4. Las telenovelas II. La venganza de Monteczuma



Como complemento al anterior capítulo, se profundiza en las características de las telenovelas como género, introduciendo entrevistas e informaciones sobre sus principales protagonistas, autores y responsables de este género.

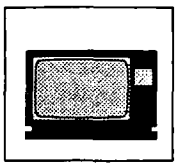
5. La publicidad. Un agencia de publicidad

En la serie del «Taller de Televisión» no se incorporó ningún capítulo

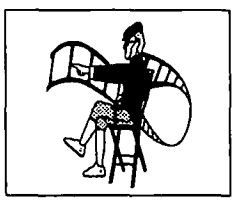
Universidad de Huelva 2009

dedicado a la publicidad, cuya trascendencia en televisión viene dada no sólo porque es el principal soporte económico de las cadenas que dependen en gran parte de sus ingresos comerciales, sino también por la estética vanguardista y la calidad de sus producciones. En este capítulo se analiza el funcionamiento de una agencia publicitaria, pasando revista a sus diferentes responsables.

6. Televisión educativa: un género de géneros



El último capítulo de la serie ofrece una panorámica general sobre la televisión educativa, como espacio propio de la televisión que, aunque tiene ya una larga historia de más de treinta años, lucha aún por su supervivencia, buscando un hueco dentro de la «guerra de las audiencias» ofreciendo más que una televisión propiamente escolar, una visión cultural más amplia que acoja en su seno la ciencia, la cultura y la educación.



2.4. Miscelánea de programas de televisión y estudios de la imagen

La cuarta colección de material videográfico que ofrecemos como complemento dentro del Programa Didáctico no responde a una colección propiamente, sino que es la suma de un conjunto de cintas que por su aportaciones pueden complementar audiovisualmente el desarrollo de las Unidades Didácticas. Se recogen dentro de los ocho vídeos, desde escenas grabadas de las televisiones hasta un conglomerado de secuencias que sirvan a modo de banco de imágenes para complementar o a auxiliar visualmente a ciertos ejercicios, como capítulos de teleseries, espots publicitarios de alta calidad, imágenes de personajes televisivos... Pero además se incluyen otros programas de estudio de la imagen en movimiento, los principios de la imagen... que aportan un sustrato teórico importante tanto al profesor/a como al alumno/a a la hora de implementar el Programa.

Frente a las tres colecciones anteriores, donde se optó por capítulos centrados en la programación general del Programa y destinados de forma específica a Unidades Didácticas, fácilmente visionables como actividades dentro de esos espacios por su escasa duración (4' a 10' como mínimo y máximo), en esta Miscelánea de programas se incluyen vídeos muy dispares en temática y duración, por lo que se hace necesaria una programación exhaustiva del profesorado antes de su aplicación para seleccionar aquellas imágenes que se van a visualizar, dada la imposibilidad –y también el escaso valor– de ser completada en su integridad, sobre todo si tenemos en cuenta que muchas cintas agotan las tres horas de duración del cassette.

1. Cómo se hace una noticia en televisión

Es un vídeo educativo producido por el Programa Prensa-Escuela de la Delegación de la Consejería de Educación de Jaén, con la colaboración de Canal Sur Televisión, en el que se hace el seguimiento de una noticia desde que ocurre el acontecimiento hasta que se emite por el canal de televisión. En

Universidad de Huelva 2009

este caso, y dada la significatividad de la industria aceitera en la provincia, se selecciona una información relacionada con la producción y venta del aceite como alimento para el consumo humano.

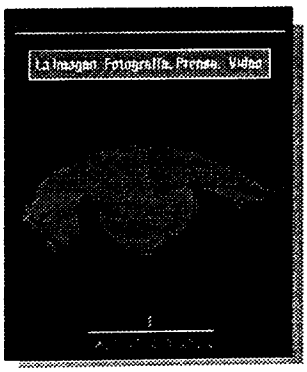
La integración didáctica de este vídeo se puede situar dentro de nuestro Programa en varias Unidades: desde la dedicada específicamente a la «Información» (3.2.1) dentro del Módulo «En la pantalla», en la que se analiza el proceso de gestación de la comunicación y las diferencias entre acontecimiento y noticia, hasta otras secciones más genéricas como «El mundo de la tele por dentro» (2.1), «El discurso televisivo» (3.4), «¿Qué nos enseña? Los valores de la tele» (4.2.1) o «Aprendamos a escribir televisión» (5.1). En todo caso, y dada la flexibilidad que se ha querido ofrecer en la inclusión del material audiovisual, son los profesores los que han de determinar –como ya se ha indicado– dónde, para qué y cuándo se incluye este vídeo –y los demás– en el desarrollo de las Unidades Didácticas.

2. El vídeo de la tele

Se trata de una cinta de carácter divulgativo, producida por la empresa de comunicación GECA y la colaboración de la empresa publicitaria TAPSA, en la que se dan a conocer los personajes de la tele y las programaciones estelares del año 1995. La integración de esta cinta dentro del Programa tiene como principal misión suministrar material audiovisual que pueda ser analizado y criticado en el aula, a partir de imágenes cotidianas que se visionan en el hogar sin ningún tipo de filtro. Su uso, por ello, dentro del Programa, es muy polivalente y difícilmente concretable «a priori». El visionado de este material por parte del profesor es el requisito previo para su planificación curricular.

3. La imagen. Fotografía, prensa y vídeo

Esta cinta pertenece al paquete multimedia «Iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales» de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Se trata de un curso de formación del profesorado en los principios básicos de la imagen.

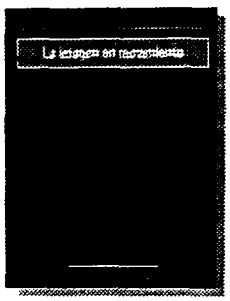


El soporte audiovisual del curso es un valioso material para profundizar, más que en la televisión, en los principios del lenguaje audiovisual que sostienen a este medio. Se trata por ello de documentos útiles para el conocimiento del discurso y del lenguaje de la televisión y más con fines didácticos para el profesorado que para su uso directo de los propios alumnos, que deberán sólo acceder a ciertas imágenes seleccionadas por el profesorado, a no ser que el propio docente decida la necesidad de profundizar más en esta parcela general.

En esta cinta hemos incluido no sólo la sección correspondiente a la imagen, sino también a la fotografía (que comparten principios generales del lenguaje de la imagen), la pren-

Universidad de Huelva 2009

sa y el vídeo ya que, al defender, como lo hemos hecho a lo largo de este Programa, un tratamiento globalizado de la «Educación en Medios de Comunicación» las aportaciones de los otros medios pueden ser claves para entender el lenguaje y el discurso de la televisión que son las dos Unidades a que de lleno se dedica este material (3.3 y 3.4).



4. La imagen en movimiento

Dentro de la colección del videocassette anterior, se sitúa esta cinta que analiza la imagen en movimiento, que se concreta tanto en el cine como en la televisión.

5. Permanezca en sintonía

Incluimos también en el Programa como documentación complementaria esta película cinematográfica, dirigida por Peter Hyams y protagonizada por Pam Dawber y John Ritter, que analiza la influencia de la televisión en un matrimonio, sometido a la tortura voluntaria de ser absorbidos por la televisión durante veinticuatro infernales horas. Como indica el cartel publicitario de la misma: «mucha gente se traga toda la televisión, pero a veces la televisión se traga a la gente».

Al tratarse de un largometraje de noventa y tres minutos de duración, como indicamos en la Guía Didáctica, conviene, en caso de que se estime su inclusión en el desarrollo de las Unidades, planificar una sesión de al menos dos horas de duración, ya que, como señalamos, no creemos interesante proyectar la película sin realizar actividades de postvisionado, ni tampoco que la misma se fragmente, perdiendo la unidad narrativa del visionado en una sola sesión.

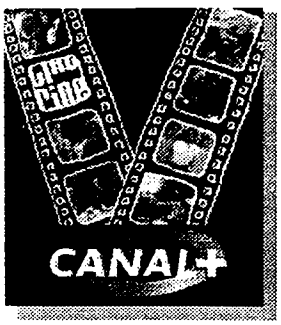
6. Farmacia de Guardia

Si alguna teleserie en los últimos años ha cosechado todos los éxitos de público, ésa, sin duda, ha sido «Farmacia de Guardia» que, dirigida por Antonio Mercero, ha permanecido varios años en antena, siendo el buque insignia de uno de los canales de la televisión privada española. Recogemos en este Programa dos de sus capítulos de mayor éxito: «La flor de las mancebas» y «A la vejez, viruelas» emitidos por Antena 3 Televisión. La duración de los capítulos es de treinta minutos.

El uso didáctico de estos programas no está determinado ni se orienta específicamente a ningún Módulo; en todo caso, su empleo más razonable es el desarrollo de la Unidad Didáctica dedicada al «Entretenimiento» (3.2.2), en su sección dedicada a las «Teleseries». De todas formas, y dada la popularidad y significatividad de esta serie entre los alumnos/as, ya que difícilmente encontraremos algún chico/a que no haya sido seguidor, al menos por algún tiempo, de esta serie, su inserción curricular puede tener varias finalidades: motivación, punto de partida para análisis de imágenes, visionados o el simple placer de ver/verbalizar/juzgar entre todos un capítulo para descubrir lo que hay en la pantalla, detrás de la pantalla y nuestra actitud ante la pantalla.

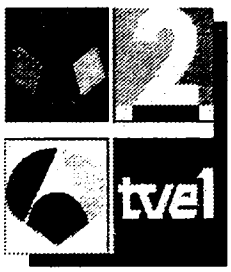
Universidad de Huelva 2009

7. Espots publicitarios de Canal +



Si la publicidad es uno de los géneros estrellas de las televisión y su principal soporte económico, además de uno de los géneros televisivos –como hemos ido incidiendo a lo largo de todo el Programa Didáctico– de mayor vanguardia estética y mayor influencia ideológica/comercial en los telespectadores, parece imprescindible su análisis con mayor profundidad. Para ello hemos insertado una extensa Unidad Didáctica dedicada a este macrogénero televisivo (3.2.3).

8. Miscelánea de programas de televisión



Finalmente, la última cinta que integramos en el Programa es una miscelánea compuesta de fragmentos de diferentes programas y series de televisión, emitidos en distintas cadenas públicas y privadas de España con la finalidad de aportar un material base aplicable en todos los Módulos y Unidades en función de las propias necesidades y especialmente en aquellos casos en que, por circunstancias concretas, no se pueda utilizar otro tipo de grabaciones.

Cuadro orientativo de inserción de los vídeos en el desarrollo de los Módulos de Trabajo

	1	2	3	4	5
2.1.Colección «Taller de televisión»					
1. Debates			X		
2. Reportajes			X		
3. Documentales			X		X
4. Comedias de situación			X		
5. Concursos			X		
6. Videoclips			X		X
7. El cine en el aula			X		
8. Cine para televisión			X		
9. Animación			X		X
2.2. Colección: «Taller de vídeo»					
1. La sociedad y la imagen	X	X		X	X
2. Cómo montar un taller de vídeo					X
3. El guión			X		X
4. La planificación			X		X
5. La producción			X		X
6. Operación de equipos					X

Universidad de Huelva 2009

Cuadro orientativo de inserción de los vídeos en el desarrollo de los Módulos de Trabajo

	1	2	3	4	5
2.3. Colección «Televisión. La aventura del saber»					
1. Programas informativos: Los telediarios			X		
2. Programas informativos: Detrás de las noticias			X		
3. Las telenovelas I. Así son			X		
4. Las telenovelas II. La venganza de Montezuma			X		
5. La publicidad. Una agencia de publicidad			X		
6. Televisión educativa: Un género de géneros			X	X	
2.4. Miscelánea de programas de TV y estudios de la imagen					
1. Cómo se hace una noticia en televisión					X
2. El vídeo de la tele	X		X	X	
3. La imagen. Fotografía, prensa, vídeo			X		X
4. La imagen en movimiento			X		X
5. Permanezca en sintonía	X	X	X	X	
6. Farmacia de Guardia			X		
7. Espots publicitarios de Canal +			X		
8. Miscelánea de programas de televisión	X	X	X	X	X

11.3. Lecturas recomendadas sobre televisión

Junto a las cintas de vídeo, las lecturas, tanto recreativas como formativas, son un auxiliar extraordinario para complementar los contenidos del Programa y proyectar su incidencia en la vida diaria de los alumnos y alumnas.

Toda la propuesta didáctica que planteamos parte del supuesto básico de la dificultad de modificar fácil y rápidamente los hábitos televisivos de los alumnos; por ello, el éxito de este Programa se centra en un requisito previo y esencial: la toma de conciencia de la necesidad de regular las horas de visionado y enjuiciar la calidad de los programas para autoprogramarse. En este contexto, la presencia de libros de lectura abre perspectivas hacia otras formas de ocio.

La selección de lecturas que se ofrecen, tanto para alumnos como para profesores, es una muestra escogida de aquellos textos y manuales que estimamos pueden aportar nuevas ideas, profundizar en aspectos concretos y, especialmente los de los profesores, cimentar conocimientos sobre el mundo de la televisión y la imagen.

Al igual que en todos los materiales complementarios que se ofrecen, nos hemos inclinado por su optatividad y flexibilidad, esto es, por no establecer listas cerradas y secuenciadas previamente, dejando al profesor –y en los casos de decisión conjunta, a alumnos/profesor– la determinación de qué mate-

Universidad de Huelva 2009

riales pueden ser trabajados, en qué momento y con qué objetivos. En este sentido, nos limitamos en esta Guía a ofrecer algunas orientaciones sobre los materiales propuestos para que se facilite la elección adecuada.

11.3.1. Lecturas para alumnos/as

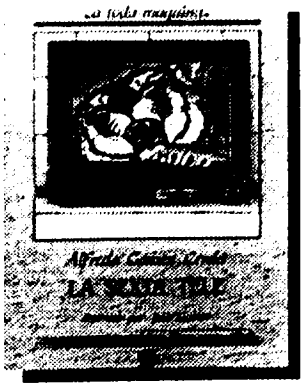
Las sombras de la caverna
Jesús Carazo
Madrid, Alfaguara, 1995

Este interesante texto de lectura, escrito por un profesor de Literatura de un centro de Secundaria, está especialmente indicado para los alumnos de esta Etapa, ya que tanto el protagonista como la temática analizada recoge y se narra dentro de la problemática juvenil.

Las sombras de la caverna es una historia de amor de un chico que se enamora de un personaje televisivo, de una de sus estrellas de la tele. Rubén se ha refugiado de tal forma en la televisión como su única manera de ocio que llega a asumir como la propia realidad las imágenes del mundo televisivo. La frontera entre su deprimente realidad y el mágico mundo de la tele le hacen decantarse por una realidad electrónica que le absorbe en sus redes, hasta que un día descubre a uno de esos maravillosos personajes de «detrás de la pantalla» en su vida cotidiana. A partir de ahí se suceden acontecimientos sorprendentes.

Escrito con un lenguaje ágil y adaptado a los alumnos/as de Secundaria, este texto que analiza como uno de sus temas principales la influencia abusiva de la televisión en la vida de los chicos, puede ser un buen complemento literario en el desarrollo de las Unidades.

La sexta tele
Alfredo Gómez Cerdá
Madrid, Susaeta, 1991



Otro texto de lectura que proponemos como recurso literario complementario en el Programa es este texto del escritor madrileño de literatura infantil Gómez Cerdá que, con un lenguaje sencillo, directo, coloquial y con algunas notas de ironía, cautiva fácilmente en su lectura por la sencillez de su temática.

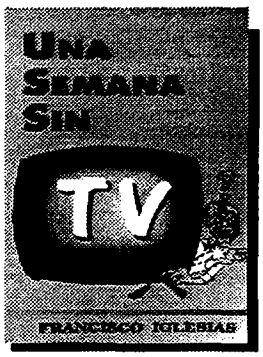
La sexta tele es una parodia de las nefastas consecuencias que puede tener el abuso de la televisión en la familia. Gómez Cerdá nos sumerge en el mundo de un hogar cada vez más absorbido por el mundo de la tele, hasta el punto de ir comprando progresivamente nuevos aparatos receptores de televisión para ir teniendo «cobertura» en toda la casa: en la sala de estar, en la

Universidad de Huelva 2009

cocina y en cada una de las habitaciones de sus ocupantes... Cuando se llega a la desorbitada idea de comprar la «sexta tele» comienzan a ocurrir fantásticos hechos que mezclan la realidad con la ficción en una familia que ya sólo vive pensando en la programación de la tele.

Escrita a manera de cartas dirigidas al director de una revista por uno de los miembros de esta familia, la chica de la casa, *La sexta tele* recoge de forma amena y exagerada la influencia del universo televisivo.

Una semana sin TV
Francisco Iglesias
La Coruña, Aterc, 1994



Frente a los dos textos anteriores, que eran lecturas literarias sobre el fenómeno de la influencia en la vida cotidiana, este libro es más bien un ensayo, resumen de una investigación llevada a cabo por su autor, profesor de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid, a partir de un experimento hecho en clase con sus alumnos/as: una *semana sin televisión*. En el texto se recogen los preparativos, las impresiones durante la experiencia y las discusiones finales que tuvieron lugar en clase una vez terminada la semana. Se incluye también el cuestionario que fue utilizado en el desarrollo de la experiencia.

Se trata, por ello, de un texto especialmente recomendado, si alumnos y profesor deciden realizar alguna experiencia similar, durante o después del desarrollo del Programa. En todo caso, es un libro ameno que esencialmente recoge las impresiones, pensamientos y sensaciones percibidas por los alumnos durante la *semana sin televisión*.

El buen telespectador
Cómo ver y enseñar a ver televisión
Lolo Rico
Madrid, Espasa, 1994

Este texto no está inicialmente enfocado para los alumnos, sino más bien para padres y educadores. Lo hemos incluido dentro del listado de clase por la facilidad de la prosa y el ingenio de los comentarios de su autora que lo hacen totalmente aptos para alumnos/as con una cierta madurez ya sobre el tema de la televisión, que quieren ir trabajando en el desarrollo de propuestas serias para racionalizar su consumo cuantitativo y aumentar su cualitativo.

Lolo Rico, escritora y analista de televisión, nos sumerge en el universo de la televisión, cómo es este mundo por dentro, para luego darnos pistas de cómo verla, indicándonos para qué sirve y para qué no sirve. Enseñar a ver la televisión es el reto pendiente de padres, educadores y de los propios chicos que asumen la necesidad de autorregular su tiempo de ocio.

Universidad de Huelva 2009

11.3.2. Lecturas para profesores/as

Junto a las lecturas de los alumnos que los profesores han de conocer y analizar antes de la puesta en marcha del Programa, es importante también que se desarrolle una formación docente previa y durante el mismo, a fin de que los profesores tengan el sustrato teórico necesario que les capacite para orientar formativamente el proceso y resolver cuantas dificultades puedan plantearse. No hay que olvidar que en este complejo mundo del visionado de la televisión, los adultos también estamos sometidos a fuertes dosis de consumo y por tanto, bajo la influencia de este medio de una manera no muy distinta a los alumnos/as. Se hace imprescindible en este sentido, el desarrollo de la capacidad de distanciamiento y reflexión que aportan los libros de lectura, así como la formación que nos ofrezcan el sustrato y las propuestas generales necesarias para entender el mundo de la comunicación audiovisual y sus posibles utilizaciones en el aula.

Ofrecemos para ello ahora una lista de seis títulos, seleccionados de las referencias bibliográficas que ofrecemos a continuación, por considerar que éstos dan una panorámica general y fundamentada de la integración de la televisión en la educación de una forma globalizada y práctica.

Como en todos los materiales anteriores, se ha optado por no ofrecer una secuenciación en su uso, dejando plena libertad a los profesores que apliquen el Programa la determinación de qué textos usar, en qué momento, con qué amplitud y en función a qué objetivos.

Como hemos indicado, esta selección de seis manuales no agota la necesaria formación en este amplio y ya desarrollado campo de la integración curricular de la televisión en el aula. Incluimos para ello, a continuación de las reseñas, un listado más amplio y actualizado de los textos que consideramos que en la literatura española sobre este campo son los más aptos para una mayor profundización.

Comunicación audiovisual
en una enseñanza renovada
José Ignacio Aguaded Gómez
Huelva, Grupo Pedagógico Prensa y Educación,
1993 (2ª ed., 1996)

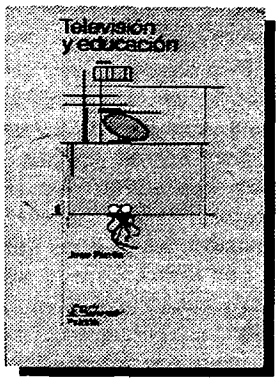
Este primer manual que incluimos como referencia para los docentes es un breve, sencillo y práctico manual que recoge una panorámica general de los medios de comunicación audiovisuales, utilizables en la enseñanza. Un viaje por los distintos medios es la propuesta que se nos realiza para ir acercándonos a los catorce recursos analizados: televisión, radio, prensa, publicidad, fotografía, vídeo, cine, diapositivas, fotonovelas, cómics, imágenes... En cada uno de estos medios, el autor hace una reflexión sobre la especificidad del mismo y sus posibilidades de explotación didáctica en el aula en su triple vertiente analizada en este manual: como auxiliares didácticos, como objetos de estudio y como técnicas de trabajo creativo. Finaliza el texto con algunas ideas generales para su integración curricular en el aula.

El empleo de este material está especialmente indicado para aquellos docentes que quieran tener una visión general del uso de los medios de comunicación antes de comenzar a aplicar un Paquete Didáctico dedicado a la TV.

Universidad de Huelva 2009

«Descubriendo la caja mágica»

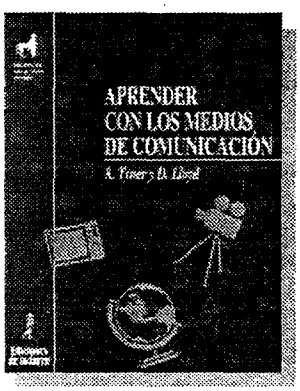
Televisión y educación
Joan Ferrés
Barcelona, Paidós, 1994



«Una escuela que no enseña a ver la televisión, es una escuela que no educa». Si partimos de la premisa inicial de este libro, entenderemos que la educación es el recurso primordial para entender a la televisión. Se estructura el texto en tres partes. La primera desarrolla las claves para comprender el medio; la segunda, claves para educar en el medio; y la tercera, desarrolla propuestas para análisis de programas televisivos: informativos, series, films, publicidad...

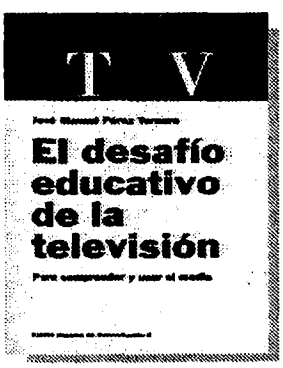
Este texto está especialmente indicado para obtener una panorámica general de las posibilidades de la televisión en el aula y las aplicaciones de lectura crítica que se pueden desarrollar en los diferentes géneros televisivos.

Aprender con los medios de comunicación
C. Tyner y D. Lloyd
Madrid, La Torre, 1996



Si es prácticamente unánime en la sociedad la opinión de que los medios de comunicación inciden de forma considerable en la sociedad actual, y de manera especial en niños y jóvenes, parece evidente la necesidad de desarrollar estrategias que permitan a los chicos conocer y utilizar estos lenguajes de forma consciente y creativa. Ésta es la propuesta que nos realizan las profesoras norteamericanas Tyner y Lloyd en un interesante y práctico texto que nos ofrece múltiples propuestas de actividades para realizar en clase con los alumnos, desde las primeras etapas educativas: ¿Qué son los medios de comunicación de masas?, ¿cómo producir medios sencillos en el aula?, ¿cómo trabajar la publicidad, la información, el entretenimiento?... son algunos de los puntos abordados en este texto que se destaca por su sencillez y aplicabilidad en el aula, dado que incluye múltiples fichas prácticas que pueden ser empleadas por los profesores que inicien una Educación en Medios.

El desafío educativo de la televisión
José Manuel Pérez Tornero
Barcelona, Paidós, 1994



Pocos textos podemos encontrar que de una forma más amena y didáctica nos ofrezcan una reflexión tan seria y rigurosa como en éste sobre cómo comprender el medio televisivo, cómo aprender a usarlo, conociendo su tecnología, su discurso y su lenguaje, y de qué manera es posible poner en funcionamiento una televisión educativo-cultural. J.M. Pérez Tor-

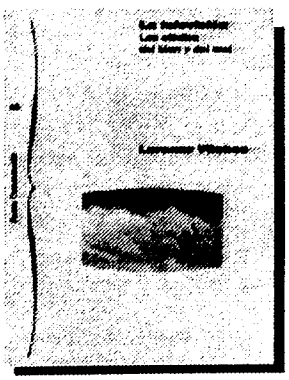
Universidad de Huelva 2009

nero –experto en televisión educativa– nos manifiesta en este manual un original ejemplo de la posible integración de este poderoso medio de comunicación en la vida de las aulas, favoreciendo el aprendizaje y permitiendo el desarrollo de la tan necesaria lectura crítica en el lenguaje audiovisual que los chicos y chicas de hoy necesitan. No obstante, como indica el autor, en esta tarea, han de colaborar, tanto los propios medios de comunicación, como especialmente la institución escolar y la familia, de forma que la educación audiovisual sea una realidad.

La televisión: una metodología para su aprendizaje
Llorenç Soler
Barcelona, Gustavo Gili, 1988

Este texto, de la colección «Medios de comunicación en la enseñanza» es ante todo un manual técnico destinado a profesores. Frente a los otros libros recomendados, centrados esencialmente en la didáctica del medio, en éste encontramos los principios y claves tecnológicas de la televisión: la grabación electrónica de la imagen y el sonido, luz y color, producción televisiva, escenografía, grabaciones, postproducción, el guión, la programación, el lenguaje audiovisual de la televisión... son algunas de las secciones de este manual que ofrece, junto a sus informaciones técnicas, propuestas para el uso de la televisión en las aulas.

La televisión. Los efectos del bien y del mal
Lorenzo Vilches
Barcelona, Paidós, 1993



En este texto, que recomendamos para los profesores que quieran tener una sólida base a la hora de aplicar el Programa Didáctico, encontramos una panorámica general sobre las investigaciones críticas que a nivel mundial se han ido realizando en los últimos años, sobre el medio televisivo, ofreciéndonos un repaso por todas las corrientes más significativas, con un lenguaje ameno que rehúsa el frío academicismo. En definitiva, texto recomendado para situarse en el estatus actual de la televisión como medio de comunicación de enorme influencia social.

Revista Comunicar
«La televisión en las aulas. Descubriendo la caja mágica» (nº 6, marzo 1996)

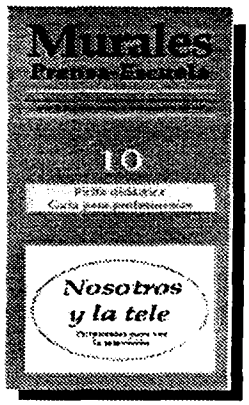
Esta revista monográfica de «Educación en Medios de Comunicación» ha analizado ya en múltiples artículos diferentes trabajos de uso didáctico de la televisión en las aulas. Propuestas, reflexiones, investigaciones y experiencias han tenido cabida en sus páginas, narradas en su mayoría desde el enfoque de profesores que, partiendo de su práctica cotidiana, exponen sus aportaciones.

Universidad de Huelva 2009

«Descubriendo la caja mágica»

El número seis se dedica en toda su sección monográfica a analizar el mundo de la televisión en las aulas. Así se recogen artículos y trabajos que analizan «La televisión: del espectador ingenuo al espectador crítico», «Adolescentes y televisión: la pantalla amiga», «La telaraña de 625 líneas», «Los niños y la televisión», «Fobias y filias televisuales», «La pantalla doméstica: un mundo de reflejos», «Los informativos de la televisión y su tratamiento didáctico», «TV y desarrollo: variables de la intervención alumno/medio», «Canal Sur y el desarrollo de la televisión educativa andaluza», «La televisión: ficción o realidad», «Educar para un uso crítico de la televisión en Educación Infantil» y «Los usos sociales de la televisión».

Murales Prensa-Escuela
«Nosotros y la tele»
Huelva, Grupo Pedagógico Prensa y Educación,
(nº 10, octubre 1995)



Esta colección se compone de unos grandes posters que en lenguaje de los alumnos de Educación Secundaria, pretende iniciar a los chicos y chicas de estos niveles al uso de los medios de comunicación con un lenguaje sencillo y lúdico. Junto al Mural, se edita una Guía Didáctica para el profesor/a donde se ofrece una unidad didáctica elaborada para trabajar con el material. Objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), actividades, mapas conceptuales, criterios metodológicos y de evaluación, así como orientaciones bibliográficas son las secciones de esta breve guía, enfocada para su uso práctico en el aula.

El Mural diez nos introduce en el mundo de la televisión, invitando a los alumnos a reflexionar sobre el universo electrónico y a desentrañarlo a través de una serie de juegos y actividades lúdicas que lleven a la indagación de nuestros hábitos como receptores. Finaliza el Mural con una propuesta de consejos.

Este material se incluye dentro de la documentación del Programa Didáctico.

Universidad de Huelva 2009

11.3.3. Referencias seleccionadas

AGUADED GÓMEZ, J.I. (1994): «La imagen de la imagen», en *Comunicar, 4.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

ALCOCER, B. y HERNÁNDEZ, A. (1992): «Televisión escolar», en *Simposio Andaluz: Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1981): *Los teleniños.* Barcelona, Laia.

ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos. Teleniños privados.* Barcelona, La Torre.

BECERRA y OTROS (1994): *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio.* Imago, Granada.

BETHENCOURT, T. (1991): *Qué es la televisión.* Madrid, Granada.

CABERO, J. (1994): «Retomando un medio. La televisión Educativa», *en* VARIOS: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, SAV/ CMIDE.

CHALVON y OTROS (1982): *El niño ante la televisión.* Barcelona, Juventud.

CEBRIÁN, M. (1992): *La televisión: ver para creer.* Málaga, Aynadamar.

COROMINAS, A. (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum.* Barcelona, Graó.

DÍAZ CASTILLO y GRUPO IMAGO (1994): «Gozo y culpa: análisis de dos tentaciones», en *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio.* Imago, Granada.

EDWARDS, CORTÉS y HERMOSILLA (1987): *Mujer TV.* Chile, Ceneca.

FERRÉS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas.* Barcelona, Paidós.

FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1991): *El televidente activo. Manual para la recepción activa de televisión.* Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria.

GRAVIZ, A. y POZO, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento.* Barcelona, Herder.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1995): *Materiales Curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria. Optativas.* Sevilla, Consejería de Educación.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1996): «Medios de Comunicación», en Suplemento de «Materiales» de *Acento andaluz, 1.* Málaga, Consejería de Educación.

MARCH, J. y PRIETO, M. (1994): «Análisis de la televisión en la Generación TV», en *Comunicar, 4.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

MARCH, J.C (Coord.) (1994): *La Generación TV.* Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.

MARIET, F. (1994): *Déjenlos ver la televisión.* Barcelona, Urano.

MARTÍNEZ, E. (1994): «Educación para la lectura crítica de la televisión», en *Comunicar, 4.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1992): *Los procesos de comunicación. Materiales didácticos. ESO.* Madrid, MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1992): *Comunicación audiovisual. Materiales didácticos. Bachillerato.* Madrid, MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1993): *Imagen. Materiales didácticos. Bachillerato.* Madrid, MEC.

MONESCILLO, M. y AGUADED, J.I. (1992): «Propuestas formativas en medios desde los equipos de profesores», en *Simposium andaluz: Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

MORILLA JARÉN, M. (1994): «Televisión escolar 'Las Montañas'», en *Comunicar, 3.* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

MUÑOZ, J.J. y PEDRERO, L.M. (1996): *La televisión y los niños.* Salamanca, Cervantes.

PARDO, F. Y J.R. (1985): *Esto es televisión.* Barcelona, Salvat, Temas clave.

PEYRÚ, G. (1993): *Papa, ¿puedo ver la tele?* Barcelona, Paidós.

RICO, L. (1992): *Televisión: fábrica de mentiras.* Madrid, Espasa.

VALLEJO NÁGERA, A. (1996): *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión.* Madrid, Temas de hoy.

YARCE, J. (1993): *Televisión y familia.* Madrid, Palabra.

WOLTON, D. (1995): *Elogio del gran público.* Madrid, Gedisa.

Universidad de Huelva 2009

«Descubriendo la caja mágica»

11.4. Colección de diapositivas

Un paquete didáctico como el que ofrece en este Programa ha de contar con una multiplicidad de recursos ofrecidos como servicio, por un lado, y generados por los alumnos por otro. Por ello, en esta sección de material de imagen fija, optamos por ofrecer solamente un material clásico en lectura de imágenes, el elaborado por el ICCE de Deusto de *Didáctica de la Imagen. Educación de la sensibilidad visual*, con la idea de que sean los propios alumnos/as los que vayan generando materiales de imágenes fijas a partir de las actividades realizadas en las Unidades Didácticas.

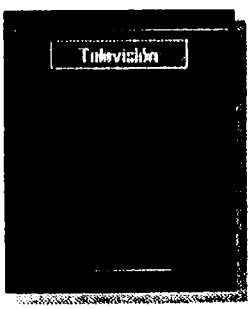
Respecto al material que ofrecemos como apoyo visual complementario, al igual que en los textos y vídeos, optamos por no predeterminar u ofrecer una secuencia concreta de uso, dejando libertad a los docentes para integrarlo o no en función de la propia programación personal, estableciendo, al igual que en los otros recursos: el para qué, el cuándo y el cómo.

El material que hemos seleccionado, se compone de un texto escrito, subdividido en cinco secciones en las que se analizan: «Un mundo poblado de imágenes», «Imágenes, percepción y mensajes», «Las formas de la imagen», «Las cosas en imagen» y «La significación con imágenes». Más que un manual independiente, es complementario con la colección de 96 diapositivas que se adjuntan, en la que se van ejemplificando los diferentes aspectos del texto.

En cuanto a su uso didáctico en nuestro Programa, evidentemente –y aunque éste está en función de la programación docente–, como hemos dicho, siempre será parcial y seleccionado previamente por el profesorado, dado que nuestro curso no es tanto de lectura de imágenes, como de conocimiento crítico y creativo de la televisión.

Por otro lado, como hemos indicado, dadas las posibilidades didácticas que tienen las diapositivas como técnica de producción creativa, es recomendable la elaboración de sencillos diaporamas que culminen las actividades prácticas generadas. Como indicamos en uno de los textos recomendados para profesores (Aguaded, 1996), hoy día la elaboración de diapositivas con «cámaras de usar y tirar» es relativamente sencilla y no excesivamente costosa. Si se parte de una buena programación docente por un lado, y de un buen guión –que generalmente surge a partir de una actividad–, se podrán desarrollar diaporamas sencillos sobre televisión.

11.5. Colección de audiocassettes



Al igual que con las diapositivas, hemos optado en este Programa Didáctico por ofrecer pocos documentos sonoros, partiendo de la premisa de que, al igual que con las imágenes fijas, es relativamente sencillo que los alumnos, a lo largo del desarrollo del curso, vayan incorporando sus propias grabaciones y producciones sonoras. Por ello, incluimos sólo una

Universidad de Huelva 2009

cinta de cassette elaborada por la Universidad de Educación a Distancia en la que se concreta la función de la televisión en el aula.

Proponemos por ello, que el soporte sonoro del Programa sea construido y almacenado por los propios alumnos que, en general, cuentan con radiocassettes y grabadoras para sus propios montajes, a partir de las actividades del Programa. Así sería interesante generar actividades como:

- Espots publicitarios para radio.
- Elaboración de guiones sonoros.
- Recopilación de músicas de películas.

11.6. Dossier de artículos de prensa e imágenes

Incluimos también, dentro del Programa, una colección de artículos de prensa, aparecidos en diarios y revistas españolas que analizan el tema de la televisión.

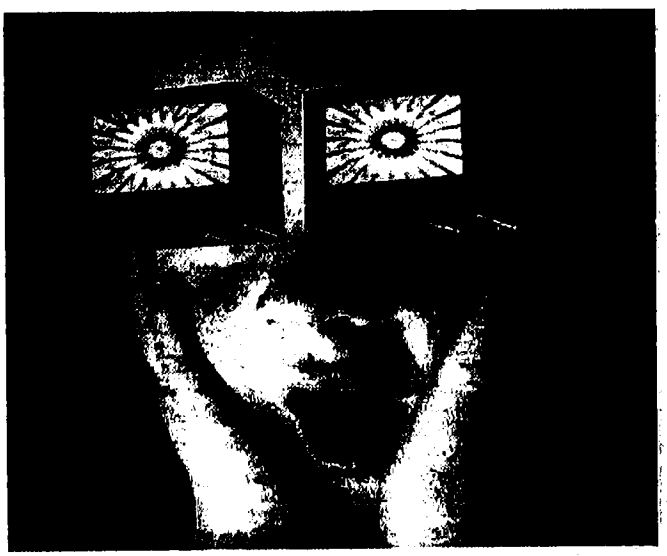
Al igual que los otros recursos, este dossier se presenta abierto y por ello incompleto, para ser ampliado con materiales elaborados por los alumnos y los profesores.

11.7. Colección de transparencias en soporte informático e impresas

Finalmente, insertamos también en el Paquete una colección de mapas conceptuales sobre la televisión que pueden servir de apoyo para determinadas explicaciones del profesor o investigaciones de los alumnos. Dentro de la misma línea que los anteriores recursos, estos mapas no son un bloque cerrado, sino más bien una propuesta abierta que puede y debe complementarse con otros elaborados por el profesor o los propios alumnos a partir de la realización de proyectos de investigación, actividades de profundización, etc.

Universidad de Huelva 2009

«Descubriendo la caja mágica»



Universidad de Huelva 2009

12. Anexos

12.1. Legislación

Información y Comunicación

Curso: Cuarto ESO

(BOJA núm. 130. Sevilla, 16 de agosto 1994; página 10.548)

La comunicación es una función primaria del lenguaje. La lengua se desarrolla en contextos de comunicación y para la comunicación. Por su capacidad para representar la realidad, cada lengua transmite una forma de entender aquella e interpretarla, es decir, comunica unos significados culturales. Desde esa confluencia de ambas funciones del lenguaje (comunicación-representación), recibimos y transmitimos, interactuamos con los otros y nos comunicamos con nosotros mismos, regulando nuestra propia conducta.

Cuando en este proceso intervienen los medios de comunicación, entendidos con la amplitud que hoy le dan la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación, las funciones del medio y del contexto adquieren una importancia relevante. En este sentido, esta materia optativa pretende ampliar la competencia comunicativa del alumnado y mejorar su capacidad de comprensión y expresión de los mensajes verbales y no verbales, la comprensión y producción de mensajes audiovisuales, desarrollar el dominio de las estrategias discursivas de acuerdo con las diferentes situaciones y contextos, así como el conocimiento de los procesos de comunicación y de los medios donde se producen.

La necesidad social de formar individuos críticos y receptores activos, que sepan estructurar los mensajes de los medios de comunicación, se recoge como objetivo en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria. De este modo, junto al

Universidad de Huelva 2009

fomento de las capacidades comunicativas, se pretende con esta actividad dotar al alumnado de instrumentos de análisis que le aseguren una mayor amplitud de juicio y valoración personal de los mensajes.

Los aprendizajes de esta materia optativa contribuyen a que alumnos y alumnas comprendan los mecanismos por los que funcionan los medios de comunicación en la sociedad y los valores que la rigen, ya que los medios de comunicación ejercen una influencia notable en la sociedad, en la construcción de la idea del mundo que tienen los individuos, en la creación de modelos de conducta y en el establecimiento de escalas de valores. De ahí que la gran importancia que hoy día se otorga a la información, alcance notables repercusiones en el desarrollo que la sociedad confiere a la investigación y fomento de tecnologías con fines comunicativos.

La producción de mensajes audiovisuales –con unos medios y una intencionalidad diferentes a los productos profesionales– permite que los alumnos y alumnas se expresen dentro de un proyecto de comunicación real. Desde la elaboración del guión escrito hasta el montaje final del producto, la actividad pone en juego tanto la expresión como la iniciación al lenguaje individual. La utilización del texto escrito será uno de los mecanismos de confluencia de las funciones de comunicación y representación, del conocimiento del sistema de signos unido a los significados culturales que transmiten.

La presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula viene motivada por dos planteamientos distintos. Por una parte, estas tecnologías proporcionan nuevas vías de comunicación en el ámbito escolar y potencian algunas ya existentes. Por otra parte, una escuela incardinada en la sociedad debe contemplar las tecnologías de la información y la comunicación como uno de los factores básicos de conocimiento de la estructura social.

En la aplicación didáctica de esta materia optativa, se puede desarrollar todos los pasos que definen el proceso de comunicación, es decir, desde la fase de recogida de información hasta la fase de difusión. El estudio de los diferentes códigos, su interrelación y las prácticas discursivas que generan en el seno de la sociedad se realizan de una manera profunda, situando al área de Lengua y Literatura en un contexto de comunicación más amplio y capaz de abordar los medios de comunicación como un objeto de estudio en sí mismo.

Para abordar los procesos de comunicación en el aula, desde una perspectiva integrada y basada en la confluencia de varios medios, existen múltiples vías de concreción, dependiendo en todo caso de factores tales como el grado de profundización de los objetivos, la duración temporal, la disponibilidad de los recursos necesarios, los intereses del alumnado e, incluso, la formación del profesorado en comunicación. El enfoque elegido en este diseño es el de estudiar los procesos de comunicación, usando de una manera integral las tecnologías audiovisuales e informáticas y resaltando su importancia en las diversas etapas de la comunicación.

De esta manera se proporciona una visión más integradora de los medios de comunicación y además aproxima a los alumnos y alumnas a los mecanismos actuales de la comunicación para cuyo conocimiento el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación es fundamental.

1. Objetivos

La enseñanza de la materia «Información y Comunicación» en la etapa Secundaria Obligatoria tiene como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Conocer y analizar críticamente los procesos de comunicación de la sociedad actual, reflexionando sobre sus dimensiones lingüísticas, sociológicas, tecnológicas, económicas, ideológicas y políticas.

2. Comprender el funcionamiento y practicar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, manteniendo actitudes activas, reflexivas y críticas sobre las mismas.

3. Interpretar los mensajes producidos mediante las tecnologías de la información y de la comunicación, descifrando sus elementos formales, estructurales e intencionales.

Universidad de Huelva 2009

4. Producir mensajes mediante la integración de los lenguajes que permiten las tecnologías de la información y de la comunicación.

5. Orientar las capacidades expresivas y lúdicas de los alumnos y alumnas hacia tratamientos audiovisuales propios y autónomos que superen la imitación de los modelos establecidos.

6. Analizar y valorar los diversos usos de los medios de comunicación, reconociendo su contenido ideológico.

2. Contenidos

2.1. Conceptos:

I. La comunicación

— Sistemas de representación

- Sistemas de signos: semiótica (sintaxis, semántica pragmática).
- Arbitrariedad y analogía en la representación.
- Imagen y semejanza.
- La imagen como interrelación de códigos.

— Evolución histórica de la comunicación

- De la comunicación interpersonal directa a la comunicación mediada. de masas: elementos y procesos comunicativos.
- Evolución tecnológica de la comunicación.

II. El proceso de la comunicación

— Búsqueda y recepción

- Fuentes de información.
  - Bibliográficas. Hemerográficas. Videográficas. Filmográficas.
  - Fuentes locales. Agencias de noticias. Información en soporte magnético. Información en soporte óptico. Gestores de bases de datos. CD-Rom. Télex. Videotexto. Fuentes remotas y telemáticas.
- Selección de la información.
- Recepción de información.
  - Formación como receptor (conocimiento de los diferentes códigos).
  - Los géneros: periodísticos, televisivos, radiofónicos...

— Producción

- La generación de ideas.
- El guión (literario y técnico).
- La edición tradicional.
- La edición asistida por ordenador.
- La producción audiovisual.

— Difusión

- Los diferentes medios de comunicación nacionales y extranjeros: la prensa, la radio, la televisión, el cine, la publicidad, los multimedia.
  - Infraestructura y redes de funcionamiento.
  - Aspectos técnicos.
  - Aspectos expresivos en la articulación de los distintos códigos.
  - Componentes y repercusiones sociales, culturales, económicas, ideológicas o políticas.

Universidad de Huelva 2009

2.2. Procedimientos

• Identificación y análisis de los elementos esenciales (emisor, receptor, canal, etc.) implicados en cualquier acto de comunicación mediada.

• Acceso y consulta de diversas fuentes de información en las que intervengan recursos tecnológicos (bases de datos, bancos de imágenes, archivos sonoros, etc.).

• Selección, organización y tratamiento de la información para la elaboración de diferentes mensajes. Estrategias para la selección y clasificación de la información (interrogación de una base de datos, preparación de una consulta a un banco de datos de acceso telemático, etc.).

• Comprensión de mensajes extraídos de las fuentes de información nacionales y/o extranjeras (prensa, radio, televisión, video, publicidad, etc.).

• Análisis del funcionamiento e interrelación de los mensajes (decodificación del mensaje; códigos de percepción, de reconocimiento, icónicos, del gusto y sensibilidad, retóricos, estilísticos, etc.).

• Búsqueda de indicios relevantes en la construcción de los mensajes que manifiesten las intenciones comunicativas del emisor.

• Observación y exploración de los mecanismos, manifiestos o solapados, utilizados en los medios de comunicación para inducir interpretaciones específicas de los mensajes.

• Reconocimiento de los símbolos culturales que conforman las imágenes, analizando las configuraciones significativas (actitudes, expresiones, comportamientos, presentación de lugares y personas) que traducen una cultura.

• Utilización de los medios tecnológicos para la producción (presentación de ideas, redacción, compaginación electrónica, impresión, realización, edición...) y difusión de información.

2.3. Actitudes

• Valoración de la necesidad e importancia del intercambio comunicativo en la sociedad actual.

• Sensibilidad hacia los mecanismos expresivos de los distintos códigos existentes.

• Actitud crítica ante el caudal informativo recibido por diferentes medios y canales, ponderando los criterios de selección y valorando los diferentes componentes y repercusiones de los mismos.

• Valoración de las posibilidades de los medios tecnológicos para la creación y difusión de información.

• Rigor en las diferentes fases de la actividad productiva (búsqueda y recepción, producción y difusión).

3. Orientaciones metodológicas

El planteamiento metodológico que se propone a continuación, para esta optativa, suscribe las orientaciones explícitas en los Decretos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad y; en concreto, los del Anexo correspondiente al Área de Lengua Castellana y Literatura. Sus ejes fundamentales son:

• Desarrollo de una actitud investigativa de los alumnos y alumnas para convertirlos en sujetos activos de su aprendizaje.

• Opción por una metodología activa y orientada hacia el aprendizaje significativo.

• Planteamiento y resolución de problemas, adoptando las estrategias necesarias en función de los recursos.

• Actuación interdisciplinar, dado que los medios de comunicación se ofrecen como contenido que aparece en muchas de las áreas del currículum.

La identidad de esta optativa obliga al uso de recursos didácticos audiovisuales.

Universidad de Huelva 2009

En realidad, el análisis de prensa, radio y televisión llevará a una continua y estrecha relación con las nuevas tecnologías, sin menoscabo del uso de otros recursos tan válidos como éstos, sobre todo, el manejo de una bibliografía adecuada.

Las actividades planteadas para lograr la consecución de los objetivos deben ser diseñadas por cada profesor o profesora en función del nivel, los intereses y la realidad del grupo. En este sentido se distinguen tres tipos de actividades:

A) Actividades de índole conceptual. Pretenden, junto con las procedimentales, conseguir la adquisición de los conocimientos básicos de la materia. Se pueden utilizar para ello conferencias, mesas redondas y charlas de profesionales de los medios, elaboración de trabajos por parte del alumnado, propuestas investigativas, visitas a los espacios profesionales, explicaciones del profesorado, uso de una bibliografía, exposiciones en clase...

B) Actividades prácticas que fomentan la creatividad verbal y no verbal. Son las actividades más atractivas para el alumnado y, por eso, su realización es muy conveniente: edición de una revista, elaboración y emisión de programas de radio, televisión, filmación de cortos de vídeo, espots publicitarios...

C) Actividades procedimentales que desarrollen la comprensión, visión integradora, expresión, análisis, síntesis y capacidad crítica de los alumnos y alumnas. Se trata del análisis, comentario y crítica de grabaciones radiofónicas, televisivas, textos escritos, textos publicitarios o de opinión: por ejemplo, análisis comparativo de la primera página de dos o tres diarios (noticias, espacio, cabecera, columnas, recursos gráficos, contenidos, versiones, otros elementos...) o examen detenido de una noticia en un telediario (emisores directos e indirectos, humanos y técnicos, cambios de emisor, conexiones, directo o diferido, contenidos, identificación de los signos orales y no orales, amplitud de la toma, ángulo de la cámara, etc.).

4. Criterios de evaluación

La contribución específica que desde esta materia puede hacerse a este proceso se traduce en una mayor concreción de la evaluación de los aprendizajes. De ella puede obtenerse información para la evaluación del resto de los elementos que participan en el proceso educativo.

En este apartado se establecen criterios que ayudan a valorar el desarrollo de las capacidades propuestas.

4.1. Sobre el aprendizaje autónomo

Los aprendizajes los realiza el alumnado por sí mismo. Son significativos en la medida en que puede hacer uso de ellos en una situación concreta y les sirven para realizar otros nuevos. Pretendemos valorar la capacidad de los alumnos y alumnas para interiorizar, gestionar y participar en los procesos de aprendizaje propios y preguntarnos si las interacciones con los medios de comunicación han generado residuos cognitivos transferibles a otras situaciones, quizás diferentes o en algún caso similares.

4.2. Sobre el planteamiento y resolución de problemas

Con ayuda de las nuevas tecnologías, el alumnado ha conseguido enfrentarse y resolver problemas en relación con la comunicación medios, códigos, ruidos, emisión, guión...

4.3. Sobre la expresión

Las nuevas tecnologías, como medio de expresión, se basan en su carácter multifuncional. No es tan importante alcanzar un objetivo concreto como el facilitar posibilidades para que los alumnos y alumnas determinen cómo desean expresarse a través de los medios modificando y reestructurando su funcionamiento mental.

Universidad de Huelva 2009

4.4. Sobre la adquisición de conceptos básicos

Este criterio pretende valorar si los conocimientos de la asignatura que posee el alumno o alumna le permiten incluirla como un elemento más de su realidad cultural e investigar, buscar y seleccionar con autonomía los soportes que le faciliten la consecución de los objetivos que persiga. Consiste no solamente en adquirir las capacidades necesarias para saber utilizar los medios de comunicación sino en saber cuándo es apropiado hacerlo.

4.5. Sobre la participación y el trabajo en equipo

Los medios de comunicación, a veces, se asocian más a un modelo de aprendizaje individualizado que a uno cooperativo. Sin embargo, desde el punto de vista técnico, no hay ninguna razón para que esto sea así. Los resultados dependerán más de las propuestas metodológicas que hagamos que de los recursos en sí.

Las nuevas tecnologías como sistemas de información y comunicación, permiten organizar amplias actividades en grupo en el ámbito escolar. El uso de las telecomunicaciones nos permite contactar con otros grupos en centros geográficamente distantes y conseguir desarrollar actividades comunicativas de gran interés educativo.

4.6. Sobre el procesamiento de la información

Con este criterio pretendemos saber si hemos conseguido que los alumnos y alumnas, inmersos en una atmósfera cultural sobrecargada y sujetos a una indiscriminada oferta informativa como la actual, son capaces de utilizar los medios para encontrar los elementos que les inicien en el aprendizaje del tratamiento de la información, su localización, selección y transmisión. Este tipo de aprendizaje como herramienta le será útil en sus actividades personales y profesionales.

«Medios de Comunicación»

Curso: 1° de Bachillerato

(Modalidades de Artes, Humanidades, Ciencias de la Naturaleza y de Tecnología)

Las imágenes han sido siempre el medio con más capacidad de representación, conocimiento y transformación de la realidad. El crecimiento de los grandes medios de comunicación en la actualidad, hace cada vez más necesario capacitar al alumnado en la comprensión de lo que podríamos llamar la percepción consciente activa de los mismos, en un proceso que les llevaría al conocimiento de los diferentes medios, a la decodificación de los mensajes, a la interpretación y a la emisión de respuestas. Por todo ello, el planteamiento educativo de las distintas formas de comunicación, debe ir encaminado. Desde un primer punto de vista, hacia la normalización de nuevas vías de comunicación en el ámbito de la enseñanza, y desde otro, hacia el desarrollo de las capacidades, conocimientos, actitudes y valores que los medios de comunicación favorecen, como parte integral de la formación del alumnado. En un sistema educativo que pretende desarrollar el principio didáctico «aprender-haciendo», es decir, pretender que el alumnado haga uso de sus propias habilidades y conocimiento en el entorno, supone que el empleo de otros tipos de comunicación cobran gran importancia.

El acercamiento del alumnado a las teorías y las prácticas del mundo de la comunicación no debe ser específico de una determinada área, sino que se debe tener en cuenta como recurso en todas las áreas y materias curriculares. Los elementos educativos básicos de la comunicación han sido abordados a lo largo de las distintas etapas que conforman la enseñanza obligatoria. De esta forma se han abordado en las

Universidad de Huelva 2009

áreas de Lengua, Conocimiento del Medio y Educación Artística correspondientes a la etapa de Educación Primaria así como en las de Educación Plástica y Visual y de Lengua correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, además de en las materias optativas de Información y Comunicación y Talleres Artísticos. Se hace necesario una profundización a lo largo del Bachillerato ofertándose como materia optativa en todas sus modalidades con el objeto de permitir al alumnado una formación más específica, orientadora de estudios o profesiones posteriores, a la vez que proporcionarle una mayor competencia educativa en la sociedad actual, de acuerdo con la madurez propia de ese tramo educativo.

En definitiva, esta materia pretende integrar los medios de comunicación en el conocimiento de los procesos globales de comunicación, aproximando al alumnado a los mecanismos que en la actualidad promueven y mediatizan la mayor parte de la misma.

Objetivos

El desarrollo de esta materia debe contribuír a que el alumnado adquiera las siguientes capacidades:

1. Conocer la evolución de las formas de comunicación, desde las más sencillas históricas hasta las más sofisticadas de la actualidad.

2. Profundizar en el uso de los lenguajes, las técnicas y los sistemas de producción de los medios de comunicación.

3. Comprender el funcionamiento y el uso de las tecnologías de la comunicación manteniendo actitudes activas, reflexivas y críticas sobre las mismas, a través de la práctica.

4. Interpretar los mensajes producidos mediante las tecnologías de la comunicación descifrando sus elementos formales, estructurales e intencionales.

5. Analizar y valorar los diversos usos de las tecnologías de la comunicación reconociendo sus contenidos ideológicos.

6. Tomar decisiones adecuadas en consonancia con los procesos de producción de mensajes.

7. Interpretar y producir mensajes con diversas intenciones comunicativas, respetando otras formas de expresión distintas a las habituales en su medio social.

8. Realizar trabajos de comunicación en equipo con actitudes solidarias, activas, participativas y coordinadas, que permitan el desempeño de tareas comunes, rechazando toda discriminación debida a motivos personales o sociales.

Contenidos

Para comprender la importancia de los medios de comunicación en la sociedad actual, es necesario entender todos los mecanismos que le sirven de soporte y que influyen en el mensaje, en el individuo, en su visión de la realidad, así como la repercusión de éstos en los procesos cognitivos y sociales. Todo individuo debe ser consciente de ellos para conocerse a sí mismo, comprender lo que le rodea y comunicarse con los demás. Para el desarrollo de esta idea general se estructuran los contenidos en tres núcleos:

1. La comunicación como hecho social

– Distintas formas de comunicación a través de la historia de la Humanidad:

- La primitiva comunicación iconográfica.
- Los símbolos y los gestos.
- La comunicación oral.
- La aparición de la escritura. Los textos manuscritos.
- La invención de la imprenta. Libros y periódicos.
- Los inicios de la tecnología audiovisual. El cine y la fotografía.

Universidad de Huelva 2009

• La irrupción de la radio y la televisión.
• La aparición de las telecomunicaciones.
• Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

– Cambios que produce la comunicación en la sociedad:

• El concepto de «aldea global».
• La colonización cultural y las culturas propias.
• La formación de opinión en la sociedad.
• La industria de los medios de comunicación.

– Actitudes ante la comunicación:

• La necesidad que tiene la Humanidad, de utilizar adecuadamente los medios de comunicación.
• Valoración de forma crítica de las aportaciones que los medios de comunicación han aportado al progreso de la Humanidad.
• Conocimiento y reflexión sobre las actitudes y valores que la comunicación, en general, y los medios de comunicación, en particular, aportan al ser humano.

2. Elementos básicos de la comunicación

– Elementos que conforman la comunicación, teniendo en cuenta fundamentalmente su presencia en los medios de comunicación:

• El emisor: periodista, empresas, grupos políticos y sociales, etc.
• El receptor: diversas capas de la sociedad, oyentes, lectores, etc.
• El mensaje: diversificación de las características en función también del medio utilizado, del contexto, etc.
• El medio: los condicionamientos que se producen por la utilización de los distintos medios.

– Proceso de la comunicación:

• Los medios audiovisuales como mediadores de la comunicación.
• El concepto de «Emirec», como elemento de comprensión de los procesos de comunicación entre los emisores y los receptores y la necesidad de ser no solamente receptor de mensajes para que la comunicación se produzca de modo recíproco.
• Fórmulas de retroalimentación.
• Cómo elaborar mensajes a través de los medios de comunicación.

– Otros elementos que influyen en la comunicación:

• La presentación del mensaje.
• La estética.
• Los recursos propios de este tipo de mensajes.

3. Elementos tecnológicos de la comunicación

– Tratamiento de la comunicación por los distintos medios tecnológicos:

• ***Imagen fija:***
• Prensa
• Cómic
• Fotografía
• Fotonovela
• Fotomontaje
• Diaporama
• Publicidad
• **Imagen en movimiento:**
• Cine
• Vídeo

Universidad de Huelva 2009

- Televisión
- Publicidad

– **Acceso a la producción de mensajes:**

- La guionización
- El guión literario
- El guión técnico
- Tratamiento del sonido
- El texto hablado
- La narración
- El diálogo
- La presentación narración-diálogo
- La selección musical
- El sonido directo
- La mezcla

Criterios de evaluación

En este apartado se establecen los criterios que deben contemplarse para valorar el desarrollo de las capacidades propuestas.

Se realizará de forma continua, según los criterios establecidos en las normas generales de evaluación de Bachillerato establecidos en el Decreto 126/94, de 7 de junio, teniéndose en cuenta los progresos realizados por los alumnos y alumnas a lo largo de todo el curso, su comportamiento en el aula, los logros obtenidos en cuanto a la adquisición de técnicas y conocimiento de los medios, la capacidad para relacionar las distintas unidades didácticas desarrolladas, así como con otras materias del currículum, la creatividad que aporte a sus trabajos y su grado de superación.

1. Sobre el aprendizaje autónomo.

Debemos valorar la capacidad del alumnado para interiorizar, afrontar y participar en los procesos de aprendizaje y su aplicación en situaciones diferentes; así como el desarrollo de la sensibilidad artística, procurando que tomen conciencia de lo que hacen y consiguen.

2. Sobre el planteamiento y resolución de problemas.

La descomposición de un problema complejo en módulos más simples, y su correspondiente análisis lógico y elaboración de destrezas para su resolución deben ser uno de los aspectos más importantes a valorar, así como el grado de consecución de los objetivos propuestos, el nivel de conocimientos adquiridos sobre la materia, la evaluación de los aprendizajes y la actitud presentada ante ella.

3. Sobre la participación y el trabajo en equipo.

Los medios de comunicación permiten organizar diversos tipos de actividades que potencien el trabajo en grupo en el ámbito educativo. El papel del profesorado deberá establecerse de forma diferente, ya que no será el receptor y evaluador del trabajo final sino que establecerá una relación de colaboración con los grupos, proponiendo sugerencias, orientaciones y corrigiendo errores. En todo caso asumiendo el papel de animador y no de crítico.

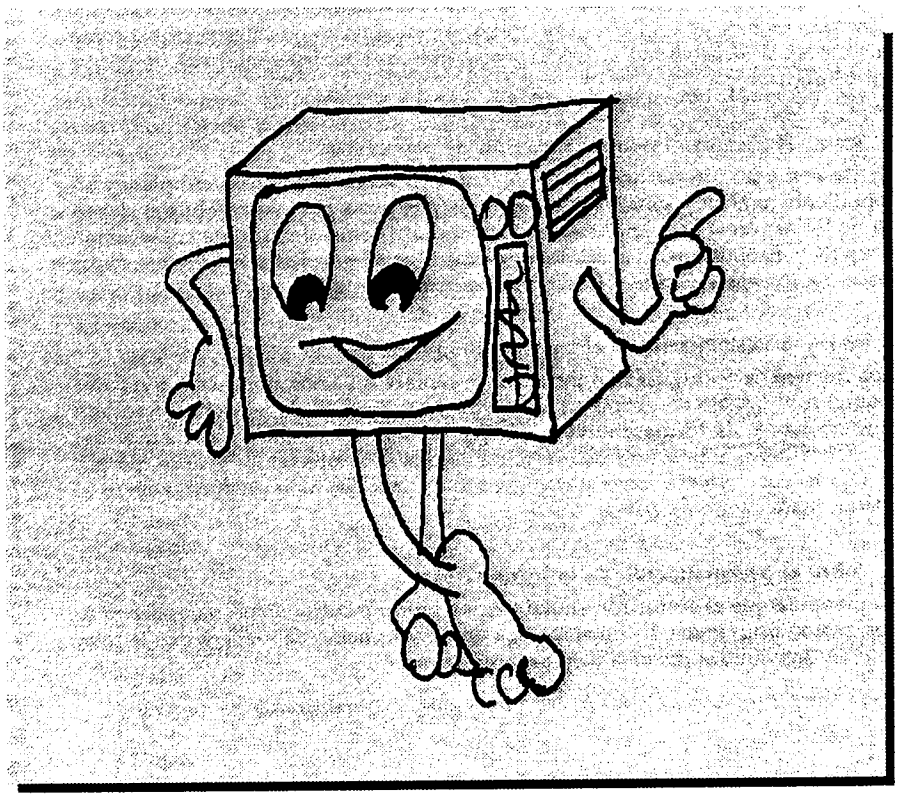
4. Sobre el procesamiento de la información.

Se pretende que el alumnado situado en un entorno cultural con mensajes muy variados, pueda utilizar los distintos medios de comunicación de manera que le sean útiles en sus actividades personales y profesionales.

Universidad de Huelva 2009

5. Sobre el uso reflexivo y crítico de los medios de comunicación.

Capacitar al alumnado a tomar un papel activo ante los medios de comunicación que le conduzca al procesamiento y análisis de la información, en contraposición con la actitud de receptor pasivo ante los nuevos avances tecnológicos.



Universidad de Huelva 2009

Este libro se acabó de escribir en la ciudad de Huelva en el mes de septiembre de mil novecientos noventa y seis como material didáctico para la Tesis Doctoral «Educación para la competencia televisiva. Hacia la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria» de José Ignacio Aguaded Gómez.

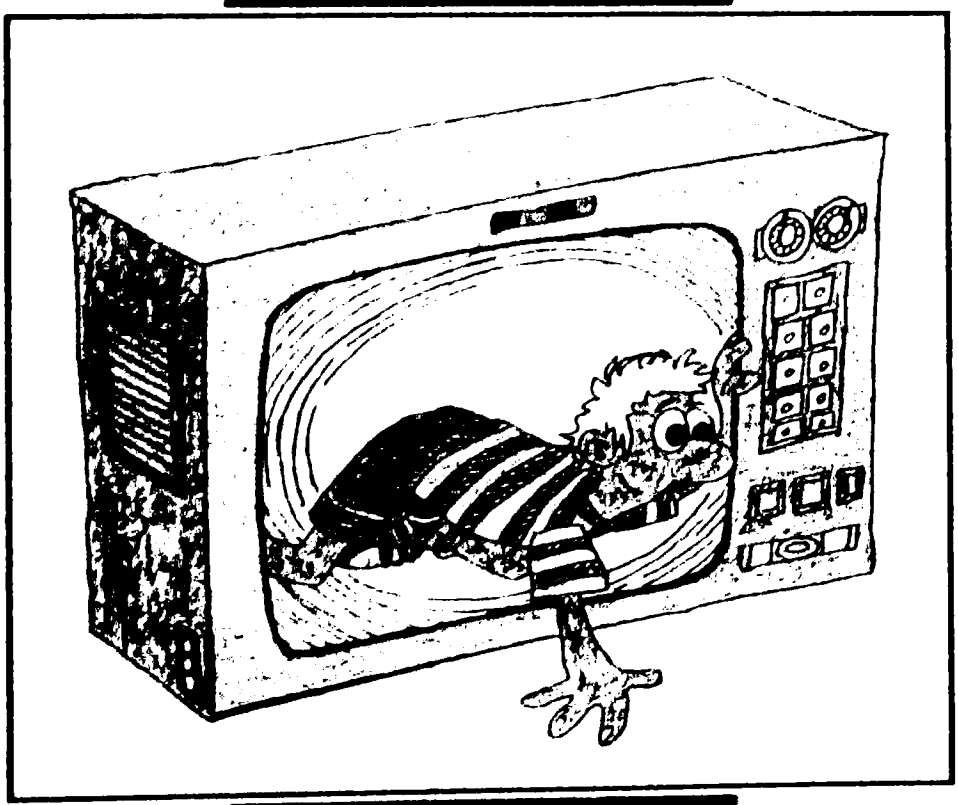
Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico

Descubriendo la «caja mágica»

José Ignacio Aguaded Gómez



Aprendemos a ver la tele

Cuaderno del Alumno/a

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico

Descubriendo la «caja mágica»

Aprendemos a ver la tele

Cuaderno del Alumno/a

Universidad de Huelva 2009

© José Ignacio Aguaded Gómez
«Aprendemos a ver la tele»
Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica»
Cuaderno del Alumno/a

Diseño de Material para la Tesis Doctoral:
«Educación para la competencia televisiva. Hacia la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria»

Huelva, Septiembre de 1996

Universidad de Huelva 2009

Índice

I Introducción 7

II Seremos capaces de... 9

III Los Módulos de Trabajo 10

IV Cómo vamos a trabajar 13

V Las Unidades Didácticas 17

1. Vamos a descubrir...
1.1. ¿Qué son los medios de comunicación? 18
1.2. Nosotros y la tele: ¿cómo la vemos? 26

2. Detrás de la pantalla...
2.1. El mundo de la tele por dentro. ¿Qué es la televisión? 34
2.2. La historia de la tele. ¿Cómo es hoy nuestra televisión? 42

3. En la pantalla...
3.1. ¿Qué vemos en la tele? Nuestros programas favoritos 50
3.2. La programación. Los contenidos de la tele 58
3.2.1. La información 60
3.2.2. El entretenimiento 71
3.2.3. La publicidad 82
3.3. El lenguaje audiovisual de la tele 96
3.4. El discurso televisivo 104

4. Ante la pantalla...
4.1. Televisión: realidad y audiencias 111
4.2. ¿Cómo nos influye la televisión? 119
4.2.1. ¿Qué nos enseña? Los valores de la tele 120
4.2.2. ¿Qué nos perjudica? Los problemas de la tele 128
4.3. Programamos la TV: Nuestras alternativas a la tele 138
4.4. ¿Cómo veremos la tele? Nuestros compromisos 147

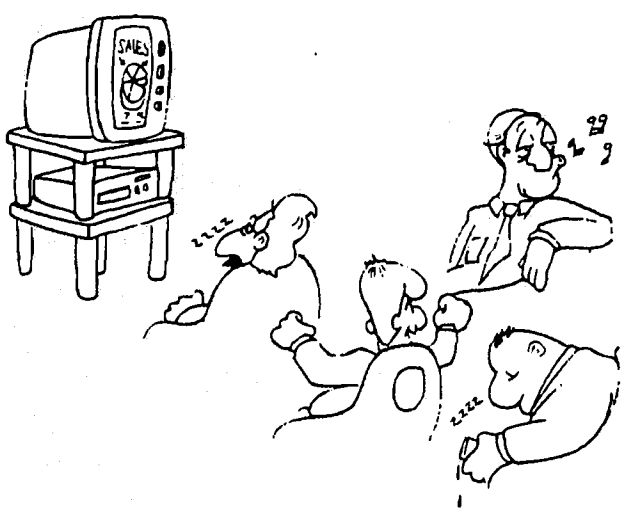
5. Nuestra pantalla...
5.1. Aprendamos a «escribir» televisión: la autoproducción audiovisual 154
5.2. El teleconsumidor activo y creativo: el buen telespectador 162

VI Hacemos balance...
1. Valoramos el método 170
2. Nos evaluamos como telespectadores 172

VII Cómo ampliamos
1. Leemos 174
2. Vemos... 176
2.1. Vídeos 176
2.2. Diapositivas 181
3. Escuchamos... 181

VIII Referencias a Programas 182

Universidad de Huelva 2009



6

Universidad de Huelva 2009

Introducción

¿Conoces a alguien que no haya visto nunca la televisión? Seguro que no, porque este medio de comunicación se ha convertido en los últimos decenios en uno de los instrumentos más visto y utilizado, más alabado y criticado, en todos los rincones de nuestro mundo.

¿Te imaginas que alguien de principios de siglo pudiera contemplar la escena cotidiana de nuestra familia sentada ante el televisor? Seguro que le resultaría extraño e incomprensible que todo el mundo estuviera absorto ante la pantalla, sin hablar, sin moverse, sin discutir... ¡Como si esta «caja mágica» ofreciera permanentemente un mundo de ilusiones de las que no pudiéramos prescindir! Es verdad que otras veces, viendo la tele, nos movemos, charlamos, comentamos, pero seguimos teniendo este «aparatito» en nuestra casa como si fuera una «música de fondo» que nos tiene necesariamente que acompañar para no sentirnos huérfanos y solos. Hay autores que hablan de la televisión como un mueble más de la casa, como un electrodoméstico imprescindible; otros van más allá e identifican a la tele, con un miembro más de la ¡familia! ¿Qué tendrá esta «pantallita» que nos encierra tan fácilmente en sus redes?

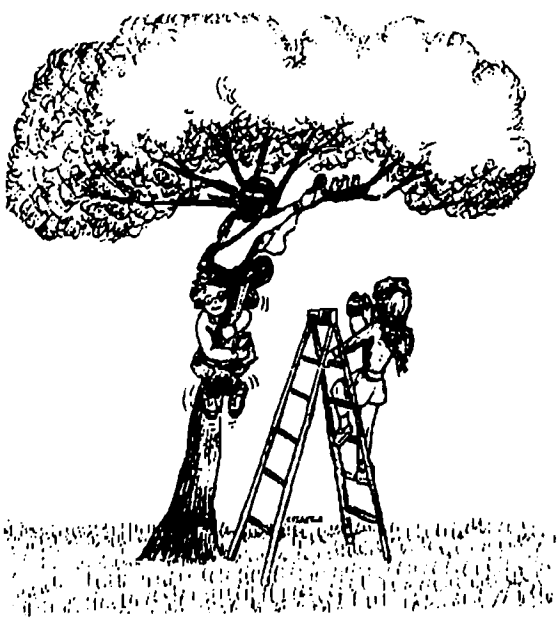
La televisión es, sin duda, uno de lo símbolos que mejor definen a la sociedad que nos ha tocado vivir. Con ella conocemos costumbres, civilizaciones, pueblos, personajes e historias que nunca hubiéramos podido conocer ni soñar de otra forma. Pero también, puede acarrear, con un uso inadecuado, graves problemas en nuestra forma de ser y en nuestro propio desarrollo como personas responsables y maduras.

Con este Programa didáctico, «Descubrir la caja mágica», pretendemos reflexionar sobre el mundo de la televisión. Esa actividad que a diario hacemos y de la que apenas tomamos conciencia. No se trata, por supuesto, de censurar el que veamos la tele, ni de criticar el placer de ver los programas que nos gustan. Se pretende más bien que «aprendamos, entre todos, a ver la televisión», porque este medio de comunicación tiene un lenguaje, un discurso y una tecnología propia que hay que conocer para saber visionarlo bien, sin dejar que otros nos manipulen.

Universidad de Huelva 2009

Queremos por ello reflexionar contigo para conocer mejor esta «cajita» de la televisión, a la que tantas horas de nuestra vida le dedicamos. Seguro que una vez que hayas finalizado este Programa, verás la tele con otros ojos, tendrás una nueva mirada más consciente, más crítica y más creativa. ¡Serás, sin duda, un buen telespectador!

Nuestro Programa no es un curso teórico con muchos conocimientos que hay que aprender y memorizar; no son tampoco lecciones con contenidos sobre el mundo de la televisión. Os invitamos a seguir una metodología de trabajo basada en la reflexión y en la realización de actividades. Vamos a pensar cómo es la televisión, cómo es nuestra relación con ella como telespectadores. Para ello, queremos proponerte buscar alternativas al visionado inconsciente y acrítico que la mayoría hacemos de la tele, para poder conseguir ser unos buenos telespectadores activos y responsables, que planifican su uso de la televisión y aprovechan las posibilidades de entretenimiento e información que este medio ofrece para nuestra formación personal y social. Vamos a sacarle el jugo a este fantástico invento con juegos, actividades en equipo y reflexiones personales y grupales que nos permitan conocer mejor esta maravillosa «caja mágica» que tan cerca tenemos y que tan mal conocemos.



Universidad de Huelva 2009

Seremos capaces de...

Tomar conciencia del papel esencial que la televisión juega en nuestras vidas y en el mundo en que vivimos.

• Conocer las distintas funciones que la televisión tiene como medio de comunicación social y su nivel de impacto en nuestra propia experiencia personal.

• Descubrir y valorar los valores formativos, lúdicos e informativos de la televisión y su importancia en nuestra formación como personas adultas y responsables.

• Descubrir y denunciar las consecuencias negativas que un mal uso y abuso de la televisión lleva consigo en el desarrollo personal y social de los telespectadores, y específicamente de nosotros mismos, como televidentes.

• Desarrollar estrategias e instrumentos que nos faciliten el conocimiento crítico del lenguaje, el discurso y la tecnología de la televisión.

• Saber valorar y enjuiciar crítica y activamente los mensajes televisivos.

• Conocer y utilizar expresivamente el lenguaje creativo de los medios.

• Conseguir hábitos de buenos telespectadores, críticos y creativos, activos con el medio.

Universidad de Huelva 2009

Los Módulos de Trabajo

El Programa Didáctico «Aprendemos a ver la tele» consta de cinco Módulos de Trabajo, que a su vez se subdividen en diecisiete Unidades Didácticas. Con ellas, como sabes, pretendemos, de una forma reflexiva y al tiempo divertida, introducirte en este maravilloso mundo de la «caja mágica» que tan familiar nos resulta, pero al que al mismo tiempo tan poco conocemos.

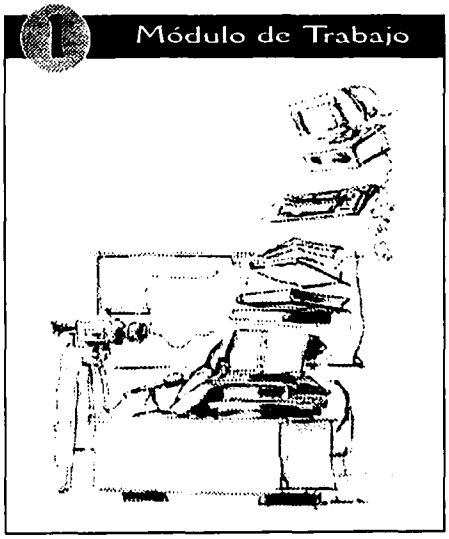
¿Te aventuras a descubrirla con nosotros?

Vamos entonces a bosquejar el recorrido que juntos vamos a realizar.

Vamos a descubrir...

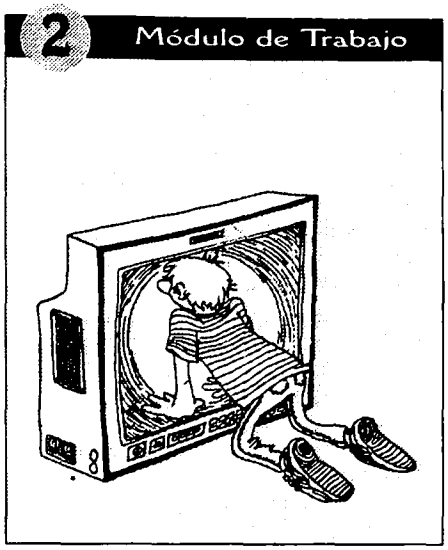
En primer lugar, nos adentramos en un primer Módulo que pretende introducirnos en el fascinante universo de la comunicación social. «¿Qué son los medios de comunicación?» nos sumerge en el trascendental papel que la prensa, la radio, la televisión y el cine tienen en la vida de nuestros contemporáneos, y también, cómo no, de nosotros, los jóvenes.

Una vez que nos hemos iniciado en este apasionante y a la vez complejo mundo de la comunicación, es el momento de situarnos ante la televisión. «Nosotros y la tele: ¿cómo la vemos?» es también una Unidad introductoria que nos sitúa ante la «caja mágica», para que reflejemos nuestros hábitos, nuestras actitudes..., en definitiva, nuestras formas de ver la tele.



Universidad de Huelva 2009

Detrás de la pantalla...



En el segundo Módulo «Detrás de la pantalla» pasamos a descubrir lo que se esconde detrás del cristal, cómo es «El mundo de la tele por dentro. ¿Qué es la televisión?», ¿cómo funciona?, ¿cuál es su estructura?, ¿qué finalidades sociales cumple?... Sólo en la medida en que nos adentremos en esta universo de comunicación, podremos entender, criticar y disfrutar más y mejor de la tele. No nos interesa tanto la tecnología –que podemos analizarla y estudiarla en otras asignaturas– como todo aquello de este fascinante mundo que nos ayude a conocerlo y a apropiarnos creativamente de él.

Pero además también nos acercaremos, aunque muy brevemente, a «La historia de la televisión. ¿Cómo es hoy nuestra televisión?». Multitud de anécdotas y curiosidades han acompañado a este invento tecnológico durante todo este siglo. La tele no ha sido siempre tal como hoy la conocemos, ni lo será ya en el futuro que se aproxima, que está reclamando otras formas de comunicación. Es bueno por ello que nos situemos ante la tele que nos ha tocado vivir.

En la pantalla...

En el tercer Módulo, «En la pantalla», viajamos ya al espectáculo de colorido, movimientos y sonidos que de una forma continua centellean en la «caja mágica», ofreciéndonos un infinito bombardeo de sensaciones de todo tipo.

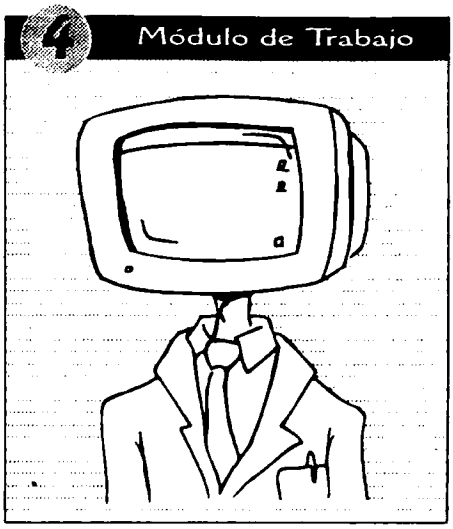
En la primera Unidad Didáctica, «¿Qué vemos en la tele? Nuestros programas favoritos» rastreamos nuestras propias preferencias televisivas. ¿Qué nos hace con tanta fuerza acercarnos al mundo de la tele? ¿Cuáles son nuestros héroes y cómo nos cautivan en sus redes? Son nuestras propias preferencias las que nos abren este «universo de cristal», que comenzamos ya a descubrir.

Introducidos ya en los mensajes televisivos, nos acercaremos a «La programación. Los contenidos de la tele», para analizar la parrilla de la televisión. ¿Qué contenidos emiten las televisiones?, ¿qué tipo de programas? Pasamos después a sumergirnos en los tres grandes macrogéneros televisivos: «La información», «El entretenimiento» y «La publicidad», descubriendo sus estilos informativos, sus formas de seducir, de divertir, de entretener..., en definitiva sus mecanismos comunicativos para llegar a grandes colectivos sociales que siguen fielmente sus mensajes.

Finalizamos este Módulo «El lenguaje audiovisual de la tele» y «El discurso televisivo», con dos Unidades que inciden en las características propias del código audiovisual y de las singularidades del discurso propio de la televisión, que ha sido capaz de absorber en su seno a múltiples medios, ofreciendo a través de esta mágica pantalla cine, radio, fotografía, prensa, teatro...

Universidad de Huelva 2009

Ante la pantalla...



Una vez que nos hemos iniciado en los mensajes de la tele y en su lenguaje específico, es el momento para que nos situemos como telespectadores. Como es lógico, no existiría la televisión, sin televidentes, sin que miles de personas estuvieran «Ante la pantalla» contemplando sus siempre atrayentes contenidos, «barnizados» permanentemente de múltiples colores, sonidos y movimientos.

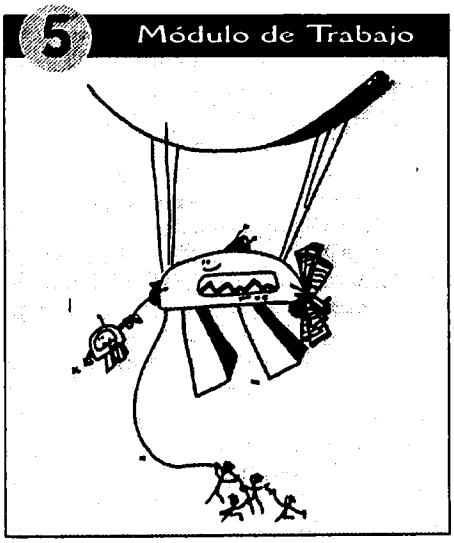
En la Unidad «TV: realidad y audiencias» pretendemos descubrir cómo ese mundo fantástico de la televisión no es la realidad misma, sino siempre una copia electrónica hecha con intereses particulares. Por ello conviene situarnos ante la «caja mágica», descubrir que somos una audiencia específica que, como jóvenes, tenemos nuestras propias necesidades y demandas.

Pero además conviene plantearnos «¿Cómo nos influye la televisión?», porque ante ella nadie queda impasible. «¿Qué nos enseña? Los valores de la tele» y «¿Qué nos perjudica? Los problemas de la tele» son dos Unidades paralelas que nos acercan a los efectos de la televisión en la vida de las personas, y especialmente en la nuestra como jóvenes.

Una vez que hayamos tomado conciencia de que ante la tele no cabe indiferencia, es necesario autoplanificarnos para un consumo inteligente de la comunicación. «Programamos la TV: Nuestras alternativas a la tele» y «¿Cómo veremos la TV? Nuestros compromisos» son las dos Unidades que cierran este Módulo y que intentan despertarnos esa conciencia crítica y creativa propia del «buen telespectador» que es, en definitiva, la meta que queremos conseguir con este Programa.

Nuestra pantalla...

Finalmente, para concluir este Programa Didáctico, es necesario que no sólo seamos capaces de interpretar los mensajes de la tele, tenemos que «apropiarnos», hacer de la «caja mágica» «Nuestra pantalla», siendo capaces de crear nuestros propios mensajes con ella y de dominarla conscientemente.



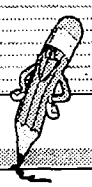
En este sentido «Aprendamos a 'escribir' televisión: la autoproducción audiovisual» incide en la importancia de la escritura audiovisual. Nunca se aprenderá a dominar perfectamente un lenguaje si sólo se escucha, si sólo se lee: es necesario que aprendamos a producir creativamente con él, a expresar nuestras ideas con la cámara, a manera de lápiz audiovisual.

La Unidad de cierre del Programa –como síntesis– nos pasea nuevamente por el recorrido que ha sido constante en todo el viaje. «El teleconsumidor activo y creativo: el buen telespectador» nos invita nuevamente a vivir la aventura de conocer y disfrutar la tele, como uno de los instrumentos más valiosos que el desarrollo y el progreso de la Humanidad ha puesto en nuestras manos, pero que al mismo tiempo puede convertirse en una bomba con dinamita, si no sabemos usarla de una manera crítica, de una forma creativa, es decir, siendo televidentes activos que, lejos de dejarse manipular y de ser seducidos –«entontecidos»– ante sus mensajes, la conocen, la quieren, la usan, se divierten con ella, la juzgan, se distancian, la critican, la emplean... En definitiva, buenos telespectadores activos que ejercen con plena conciencia su derecho a ser libres.

Universidad de Huelva 2009

Cómo vamos a trabajar

El Programa Didáctico «Aprendemos a ver la tele» pretende ayudarnos a descubrir la «caja mágica» de una forma divertida y reflexiva. No queremos, por ello, en este Manual ofrecer conocimientos teóricos sobre la tecnología de la televisión, porque nuestro Programa, más que un curso científico sobre este medio de comunicación, pretende que nos iniciemos en una aventura de descubrimiento, de crítica y reflexión, de análisis y diversión, viajando y recorriendo el universo mágico de la televisión. Por ello, nuestra forma de trabajar se va a centrar en la reflexión individual, en el trabajo en grupo, en la investigación, en la búsqueda constante. Te invitamos, si quieres, a trabajar con ilusión en una metodología activa y participativa, lúdica e indagadora... que nos haga sacar a la luz todo aquello que tanto «conocemos» de la tele, pero que nunca nos hemos parado a reflexionar y a pensar en ello; nos gustaría colaborar contigo para que la tele se convierta en un recurso más para nuestra propia formación y enriquecimiento personal.



Presentación

Iniciamos todas las Unidades con una breve presentación que nos sitúa la Unidad en el Módulo de Trabajo que vamos a desarrollar. Con ella seremos capaces de contextualizar el trabajo y comenzaremos a motivarnos para introducirnos en su temática.

Universidad de Huelva 2009

¿Qué pretendemos?

Los objetivos que se pretenden conseguir con cada una de las Unidades son una referencia obligada en el comienzo de cada tema. Saber qué queremos alcanzar nos permitirá determinar siempre cuáles son las guías que nos llevarán a la meta última del Programa que, como ya sabemos, es iniciarnos a ser «buenos telespectadores».

¿Qué sabemos?

Nuestro Programa es ante todo un propuesta de reflexión individual y colectiva. Más que nuevos conocimientos se busca que seamos capaces de ordenar nuestra experiencia televisiva y la hagamos más racional y activa. Por ello, las ideas y conocimientos previos que tengamos sobre el mundo de la televisión son claves para iniciar cada una de las Unidades, conectándolas con las anteriores y motivando el trabajo.

¿Qué vamos a aprender?

Los objetivos de la Unidad se concretan en una serie de contenidos que desarrollan los mismos. Por ello, los contenidos conceptuales (referidos a hechos, principios, definiciones o realidades que hay que conocer), los contenidos procedimentales (relativos a estrategias, procedimientos y pautas de reflexión y actuación) y los contenidos actitudinales (referentes a los valores, actitudes y comportamientos) acompañan a todas las Unidades para que sepamos situarnos y nos sirvan como guía de referencia en nuestra reflexión y trabajo, para el desarrollo de todas las dimensiones de nuestra formación como personas.

Mapa conceptual

Los esquemas, gráficos y conceptos son una forma muy clarificadora de introducirnos en problemáticas específicas. Por ello, antes del inicio de la serie de actividades, incluimos en todas las Unidades un «Mapa de conceptos» en el que interrelacionamos, de forma simplificada, las ideas claves de la Unidad.

Investigamos y aprendemos

Nuestra actividad y el trabajo como alumnos/as es el centro neurálgico de este Programa Didáctico. Si los conocimientos teóricos se retiran, como dijimos, a un segundo o tercer plano, ya que lo más trascendente es la reflexión sobre nuestra propia condición como telespectadores, la batería de ejercicios de investigación e indagación es la clave de toda la programación. Por ello intercalamos actividades individuales y grupales, actividades meramente reflexivas con otras investigativas, actividades de aula con otras que exigen salidas, actividades exclusivamente gráficas con otras audiovisuales...

Universidad de Huelva 2009

Vamos a conocer...

En esta sección incluimos algunos informes que enriquecen la temática de la Unidad, introduciendo nuevos términos, presentando definiciones, realizando clasificaciones, profundizando conocimientos, ampliando ideas, etc. En definitiva, textos sencillos que son básicos para el desarrollo de la Unidad y que los alumnos/as en una gran mayoría desconocen.

Profundizamos

La batería de actividades de reflexión e indagación no finalizan en la sección «Investigamos y aprendemos», sino que se complementan con este nuevo apartado, donde la propuesta de ejercicios requiere una mayor especialización, una mayor opcionalidad (como actividades de refuerzo o ampliación) o bien son actividades que, por sus especiales características, requieren salidas, medios más sofisticados, tiempo más prologado, trabajos en equipo externos al aula, profesionales de los medios, visitas de instalaciones, etc.

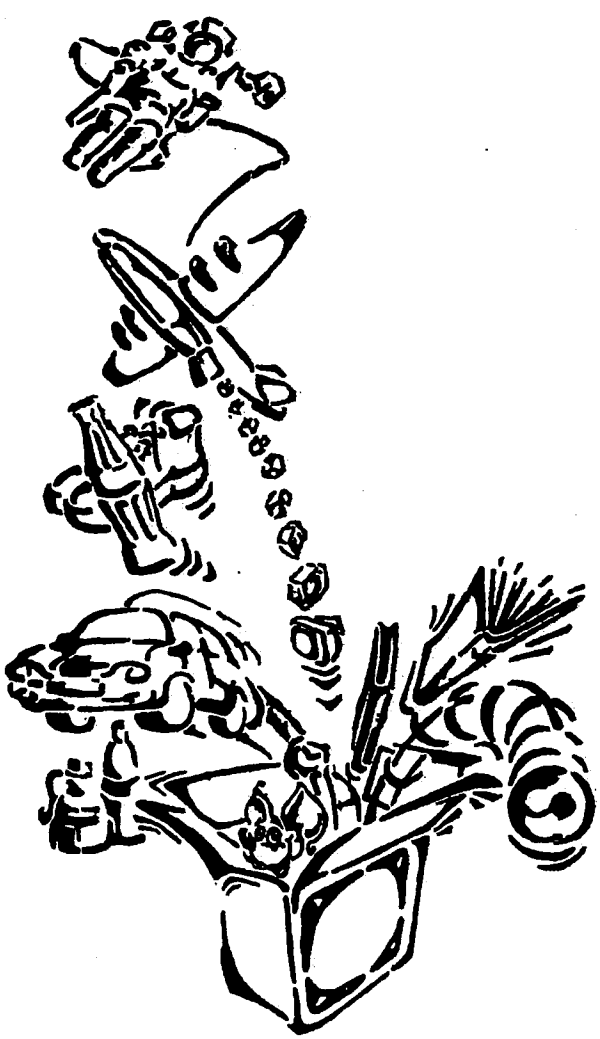
Para saber más...

Esta sección amplía los conocimientos de la Unidad con nuevos documentos teóricos o bibliográficos que completen las ideas desarrolladas o incluyan nuevas facetas o ámbitos de la Unidad.

Nos evaluamos

Finalmente, un Programa Didáctico, centrado especialmente en la reflexión y en la investigación, tiene que incluir tanto la evaluación a nivel personal como grupal. Desde el inicio incluimos actividades diagnósticas para que cada alumno/a vaya situándose en sus relaciones y hábitos televisivos; a lo largo de las Unidades proponemos un modelo de evaluación formativa que permita potenciar y mejorar el aprendizaje y al final de las Unidades, insertamos de nuevo una Unidad síntesis de carácter evaluativo, que incorpora tanto la faceta metodológica del Programa como el análisis de los conocimientos y hábitos adquiridos.

Universidad de Huelva 2009

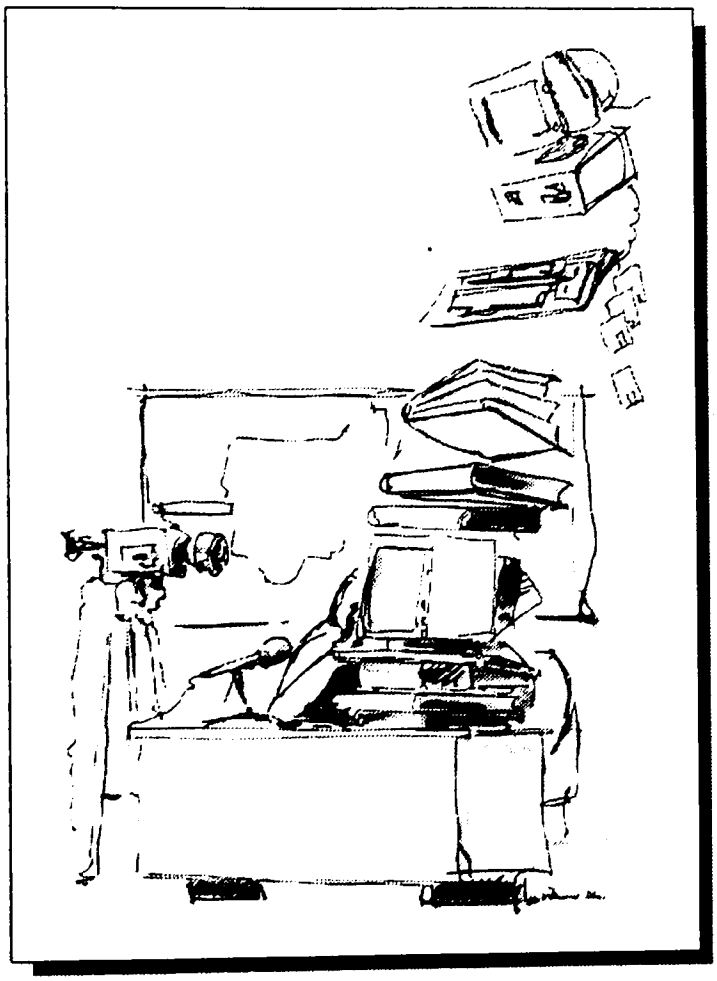


Antonio López

16

Universidad de Huelva 2009

Módulo de Trabajo I



Vamos a descubrir... «una caja mágica»

Universidad de Huelva 2009

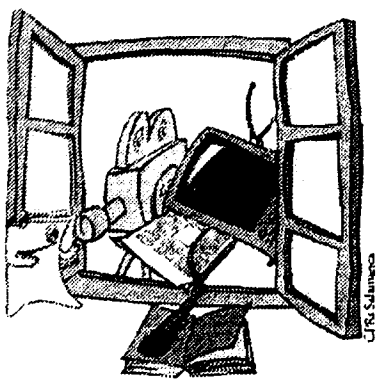
Unidad Didáctica 1.1

¿Qué son los medios de comunicación?

En esta primera Unidad queremos iniciarte en el conocimiento de los medios de comunicación. Antes de comenzar a reflexionar sobre el mundo de la tele, conviene que situemos este medio de comunicación, junto a la prensa, la radio, el cine, etc. que comparten con la televisión la función de informar y entretener a la población.

Los medios están presentes en todos los rincones de nuestra vida. Lo queramos o no, en casa, en la calle, en los comercios, en las tiendas... tenemos infinidad de mensajes provenientes de los medios.

Conviene que pensemos un poco en los distintos tipos que conocemos, qué función desempeñan en la sociedad y en nuestra vida y en qué nos ayudan o perjudican a nosotros como personas, que vivimos tan de lleno el universo de estos medios audiovisuales.



¿Qué pretendemos?

- Conocer la importancia de la información y los medios de comunicación en la sociedad actual.
- Reflexionar sobre las funciones sociales que tienen los medios de comunicación.
- Diferenciar el papel que desempeñan los medios de comunicación.
- Reflexionar sobre la influencia y efectos de los medios en nuestras vidas.
- Describir y valorar nuestros hábitos como telespectadores.
- Iniciarnos al uso consciente de los medios de comunicación mediante la selección de los programas.

Universidad de Huelva 2009

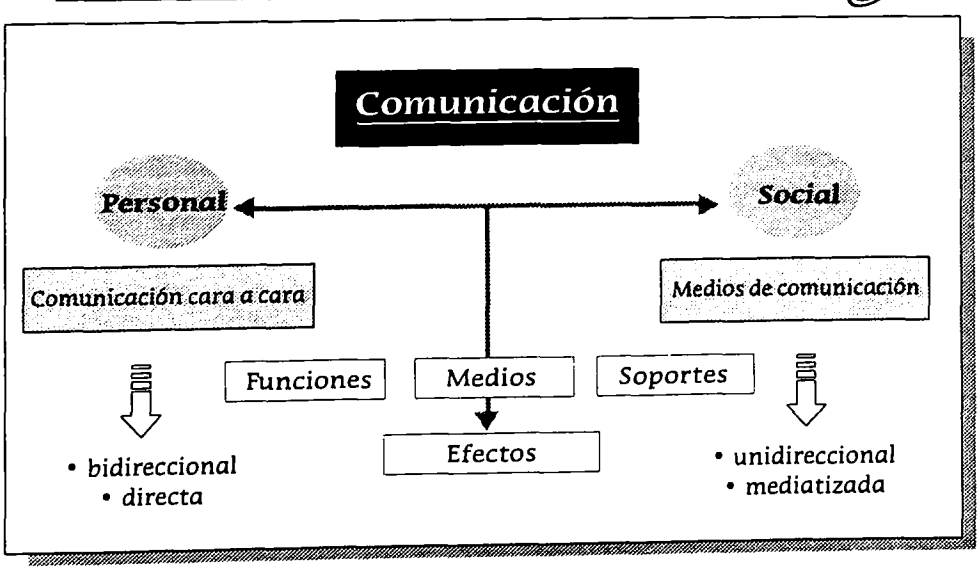
¿Qué sabemos?

- ¿Qué entiendes tú por medios de comunicación?
- Enumera los medios de comunicación que conozcas.
- Haz una relación de los medios de comunicación que más y menos utilizas.
- Razona por qué empleas unos medios más que otros.
- Indica el tiempo que dedicas a cada uno de ellos diariamente y haz después la suma para ver las horas que dedicas a la semana.

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• La comunicación: – Comunicación personal o «cara a cara». – Comunicación social de masas. • Los medios de comunicación: – Comunicación escrita/sonora. – Comunicación audiovisual. • Funciones de los medios de comunicación. • Tipos de medios. • Efectos de la comunicación social.	• Diferenciación de la comunicación personal de la social. • Reconocimiento de los efectos de la comunicación social. • Identificación de las funciones sociales de los medios. • Análisis de los hábitos y actitudes como telespectadores. • Reflexión sobre las diferentes formas de utilización (pasiva y activa) de los medios.	• Valoración de la comunicación como acto personal y hecho social. • Toma de conciencia de la influencia positiva y negativa de los mensajes de los medios de comunicación. • Enjuiciamiento del impacto de los medios en las distintas clases de receptores. • Respeto hacia los hábitos de los distintos telespectadores.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. ¿Qué es la comunicación?

Os proponemos que hagáis en clase una lluvia de ideas entre todos, buscando palabras que sean sinónimas o definitorias de este concepto. Recogedlas en la pizarra y luego pasad a vuestro cuaderno las más significativas.

2. Comunicación social y comunicación cara a cara

Diferencia la comunicación de masas, propia de los medios de comunicación, de la comunicación interpersonal. Escribe tus impresiones en el cuaderno de clase.

3. Medios de comunicación

¿Qué son los medios de comunicación? Pensad en pequeños grupos una respuesta consensuada, partiendo de los siguientes interrogantes:

- ¿A qué público se dirigen?
- ¿Qué contenidos transmiten?
- ¿Qué medios emplean?
- ¿Qué finalidad tienen?

- ¿Cuáles son las funciones principales de los medios? ¿Están presentes éstas por igual en todos ellos? ¿Cuál de las funciones crees tú que prevalece principalmente hoy en los medios de comunicación?

- ¿Qué medio de comunicación piensas que tiene más impacto en nuestra sociedad, y en los jóvenes de hoy en particular: la prensa, la radio o la televisión? Razona por qué.

4. Frases

Lee detenidamente estas frases y coméntalas en pequeños grupos, para después poner en común las distintas ideas personales:

☑ **«Nuestra sociedad no existiría sin los medios de comunicación»**

☑ **«Los medios no reflejan la realidad, crean su propia realidad»**

☑ **«Vivimos la cultura de las masas, el mundo de las imágenes»**

Universidad de Huelva 2009

5. Analizamos...

Seleccionad, en grupos, noticias emitidas por distintos medios de comunicación, determinando las coincidencias y diferencias entre los distintos medios.

Para ello, podéis formularos las preguntas siguientes:

- ¿Quién emite?
- ¿Qué mensaje?
- ¿Cómo lo transmite?

6. Imagen

Reflexionad sobre esta imagen. Sacad vuestras conclusiones sobre el papel de los medios de comunicación en la sociedad actual.

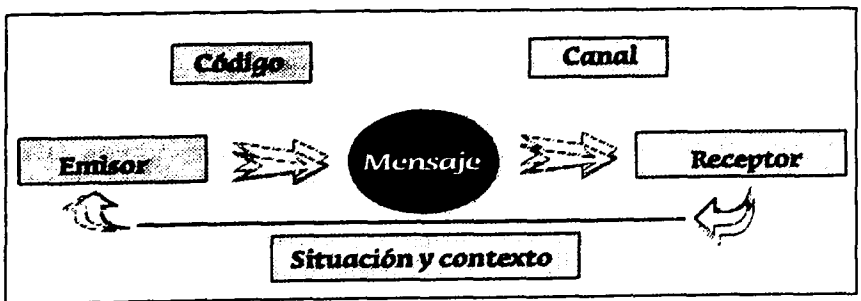
Vamos a conocer...

¿Qué es la comunicación?

Pocas veces nos hemos planteado, seguramente, esta pregunta, pero en cambio, desde que tenemos uso de razón, estamos comunicándonos con los demás. Con la comunicación pasa como con la tele, se nos ha hecho tan familiar que ni siquiera pensamos en ella, y además se nos hace difícil de definir.

Los expertos señalan que la comunicación es «un proceso mediante el cual dos o más personas, en un contexto determinado, ponen en común una información, ideas, emociones, habilidades mediante palabras, imágenes... que les pueden permitir obtener, reafirmar o ampliar conocimientos anteriores» (Lazo y Hernández, ILCE). La comunicación cumple sus funciones respecto al individuo: proporcionando un esquema del mundo, definiendo su posición respecto a los demás y ayudándole a adaptarse con éxito a su ambiente.

*Los elementos básicos e imprescindibles en toda comunicación son: el **emisor** (proporciona la información y puede ser individual o colectivo), el **receptor** (recibe la información y la complementa, dándole significado en su propio contexto), el **mensaje** (contenido de la comunicación), el **canal** (medio a través del cual se envía) y el **código** (lenguaje para su interpretación).*



Universidad de Huelva 2009

Comunicación personal/comunicación social

Frente a la comunicación personal o también llamada «cara a cara», que permite el intercambio de mensajes con posibilidades de diálogo entre dos o más personas, que a la vez pueden actuar con la misma capacidad de comunicabilidad –ser emisores o productores de mensajes, al tiempo que consumidores o receptores de los mismos–, en la comunicación masiva se pierde, al menos inicialmente, por parte de los receptores, la capacidad de respuesta al emisor. Pocos son los medios de ida y vuelta, porque la propia estructura de los medios de comunicación social se ha convertido en muchos casos en una especie de empresa capitalista que produce mensajes con la única función de hacerlos consumir por el mayor número de personas posibles, dado que su éxito y poder radica precisamente en la capacidad de captar mayoritarias audiencias. Se produce de esta forma, en palabras de Alicia Poloniato, la separación tajante entre los «in-formadores», que dan forma a los datos, dando preferencias a sus intereses en cuanto a la selección e interpretación de los datos; y que son los que elaboran los mensajes y tienen la capacidad económica de hacerlos circular. Y, por otro lado, los «informados», que somos la gran mayoría, a quienes sólo nos queda la opción de recibir los mensajes, aunque con la posibilidad de aceptar o rechazar aquello que ha sido elaborado por los primeros.

«Si bien no se pueden modificar desde la comunicación las relaciones de poder existentes en una sociedad, sí podemos hacernos más críticos de los mensajes que circulan mayoritariamente y producir (cuando tenemos ocasión para ello) otros que no consideren al receptor como un ente pasivo al que hay que 'venderle' a toda costa un producto».

Profundizamos

1. Entrevistamos

Realizad una entrevista por equipos a un profesor/a, a un padre/madre y a un compañero/a de otro curso superior sobre los medios de comunicación que más utilizan. Comparad las respuestas y debatid en clase en gran grupo:

- ¿Hay diferencias entre adultos y jóvenes? ¿Por qué?
- ¿Hay diferencias entre sexos? ¿Por qué?
- ¿Qué medios prefieren los jóvenes?

2. El museo de los medios

Los medios de comunicación se basan en las tecnologías audiovisuales que van transformándose de forma muy rápida. Os proponemos que busquéis en vuestras casas y las de vuestros familiares utensilios audiovisuales que ya prácticamente no se utilicen, como discos de vinilo (*single, long play*...), proyectores y cámaras de super 8, antiguos proyectores de diapositivas y filminas, cámaras fotográficas, fotografías en blanco y negro viejas, portadas de periódicos y revistas antiguas, aparatos de radio ya desfasados. En

Universidad de Huelva 2009

clase podéis analizar cada uno de estos medios y ver la evolución que han ido teniendo y las ventajas e inconvenientes que tienen los actuales.

✔ Realizad una ficha técnica de cada utensilio de los encontrados. Luego podéis colocar cada objeto con su correspondiente ficha, como si de una exposición se tratase, e invitar a visitar a otros compañeros de otros cursos vuestro «Museo de los medios».

Clemi

3. Visitamos un medio

✔ Acudid en equipo, previa concertación de la actividad, a las instalaciones de una emisora de radio local, la redacción de un periódico provincial o si es posible las instalaciones de una emisora de televisión comunitaria. Cada grupo realiza una de estas visitas y luego elabora un informe sobre las instalaciones visitadas y los profesionales que trabajan en cada uno de estos medios. Realizad una puesta en común en clase, comparando los distintos medios visitados, estableciendo las semejanzas y diferencias entre ellos.

Para saber más...

En medio de los medios

«Los medios masivos de comunicación (televisión, radio, cine, historietas, prensa) juegan un papel importante en la vida cotidiana de las personas, ya que su presencia en la sociedad contribuye a transmitir a la población gran cantidad de información que, independientemente de su intencionalidad –educar, entretener o informar– difunde concepciones del mundo, de la sociedad, de las relaciones sociales, de formas de vida y de maneras de vivir que contienen una valoración ética y social. Por tanto, actualmente los medios masivos de comunicación adquieren cada vez mayor presencia en la forma de cómo el hombre construye, juzga y percibe la realidad que le circunda.

En cuanto a la relación de los jóvenes con los medios de comunicación, puede afirmarse que éstos actúan como educadores informales, e influyen en la manera de cómo el niño estructura su tiempo libre, en las actividades que realiza y en las formas de cómo percibe el mundo, a la sociedad y al hombre.

Es importante aclarar que los jóvenes no están expuestos de la misma manera a todos los medios de comunicación, ni a todos los géneros y mensajes que surgen de ellos; más bien, en su relación con los diversos medios y mensajes muestran una exposición selectiva.

La televisión

La televisión es el medio masivo de comunicación que tiene mayor importancia en la vida de los niños, tanto por estar inserta en el interior del hogar, como por el tiempo que pasan frente al televisor todos los días.

Universidad de Huelva 2009

La exposición de los niños a la TV se inicia a los 2 ó 3 años de edad (incluso desde antes los menores atienden con especial interés, y de acuerdo con sus niveles de desarrollo, a los anuncios), y se observa una tendencia mayor en el tiempo que pasan frente al televisor incrementándose al llegar a la adolescencia temprana (12 a 13 años) que es cuando alcanza su punto máximo.

En cuanto a los géneros televisivos que prefieren los niños, diversos estudios muestran una marcada preferencia por los dibujos animados (tendencia más marcada en los niños pequeños), las series policíacas y de aventuras, las comedias de situación, los programas cómico-musicales y las telenovelas.

La radio

Entre la programación radiofónica, hay muy pocos espacios dedicados exclusivamente a los niños. Sin embargo, la constante transmisión de música es un factor de atracción para los menores. Algunos estudios resaltan que el niño escucha la radio varias horas al día, mientras otras investigaciones señalan que este grupo de edad no tiene especial preferencia por la radio, aunque la escucha porque está en su hogar, pero le presta poco interés cuando realiza otras actividades; por tanto, su relación con este medio adquiere un carácter no intencional. Hasta que no entra en la pubertad, no muestra una mayor preferencia por él, ya que la música es un factor de identificación entre los jóvenes, que incluso llegan a ocupar una o dos horas diarias en escuchar la radio.

El cine

Los niños no tienen fácil acceso al cine: primero porque implica un desplazamiento físico y, por lo general, requieren tener que ir acompañados por adultos; además en las carteleras se anuncian muy pocas películas para menores; la excepción se presenta en los períodos vacacionales.

Los comics

Contrariamente a lo que sucede con la radio y el cine, existe una gran producción de comics para niños. Aunque no todas las historietas se dirigen a un público infantil, la mayoría de ellas lo hacen. Hay un número considerable de tebeos –nacionales y extranjeros– de personajes mitológicos, héroes con superpoderes, animales humanizados, etc. Por sus mismas características, este medio no exige una elevada competencia en el nivel de lectura; por ello, los niños pueden tener acceso a los mismos desde pequeños.

La prensa

Este medio de comunicación tampoco tiene una incidencia importante en la vida de los jóvenes y, de hecho, la prensa no los considera como destinatarios más que de secciones específicas que aparecen los fines de semana, cuyo contenido se realiza principalmente con base en tiras cómicas.

Así, encontramos que existen medios masivos de comunicación con mayor incidencia en el universo infantil, tales como la televisión y las historietas, y medios con menor atracción para los niños, como la prensa y el cine. Esto tiene que ver con el tipo de productos y de géneros que presentan para los menores, además de las posibilidades de acceso a ellos (ya sea económicos, del dominio de la lectura, capacidad de comprensión, etc.)».

ILCE. Taller de Educación para los Medios.
Taller para niños de Escuela Primaria. México.

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos

Individualmente

✎ ¿Qué has aprendido en esta Unidad?

✎ ¿Para qué crees que te sirven todos estos conocimientos?

✎ ¿Qué más te interesaría conocer?

En grupos

✔ Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes pistas:

✎ ¿Se han alcanzado los objetivos iniciales?

✎ ¿Habéis ampliado los conocimientos sobre el tema que teníais inicialmente?

✎ ¿Os ha servido el mapa conceptual inicial? ¿Para qué?

✎ ¿Sois capaces de modificarlo, corregirlo o ampliarlo?

✎ ¿Qué actividad creéis que ha sido más interesante? ¿Por qué?

✎ ¿Cómo valoráis los documentos de la Unidad?

✎ ¿Creéis que se ha trabajado bien en grupo?

✎ ¿Cómo mejorar la participación de todos?

✎ ¿Qué otras actividades se os ocurren que se podrían haber hecho?

✔ Debate en clase, con puesta en común y elaboración de conclusiones de las aportaciones de los distintos grupos, incorporando como interrogante síntesis:

✎ ¿Qué nos aporta esta Unidad para nuestra experiencia y formación personal?

Universidad de Huelva 2009

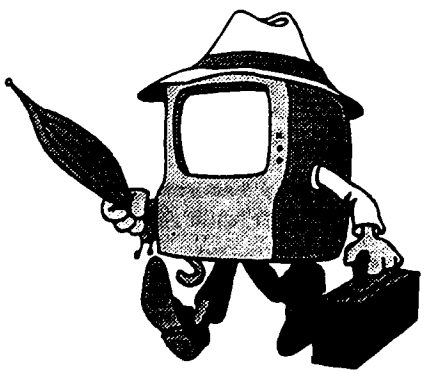
Unidad Didáctica 1.2

Nosotros y la tele: ¿cómo la vemos?

La televisión forma parte de nuestra vida; su presencia es tan constante que muchas veces ni nos damos cuenta de que se ha convertido casi en un miembro más de nuestra familia que incluso nos acompaña –encendida– aunque no la miremos. Sus personajes, sus situaciones, sus temas... tienen un hueco importante en lo que nosotros decimos, pensamos, sabemos, en la forma de comportarnos, de entretenernos y hasta en la misma manera de relacionarnos con los demás.

Pero la televisión no sólo cumple la función de entretenernos, informarnos y hacernos soñar, sino que también es un medio masivo que llega a millones de espectadores.

Conviene, por ello, que pensemos cuál es nuestra relación con la tele, cómo la miramos y nos relacionamos con ella, qué necesidades nos satisface cuando la vemos, qué perjuicios puede ocasionarnos en nuestra vida...



¿Qué pretendemos?

- Obtener información de nuestros hábitos y gustos de recepción televisiva, tomando conciencia de nuestra condición de telespectadores.
- Descubrir las relaciones que cada televidente establece con la televisión.
- Reflexionar sobre la necesidad de aprender a ver la televisión, descubriendo sus códigos y tecnología.
- Valorar la importancia de la planificación y selección consciente del uso de los medios de comunicación, especialmente de la televisión.

Universidad de Huelva 2009

¿Qué sabemos?

Encuesta:

La tele nos pregunta... ¿Cómo me ves?

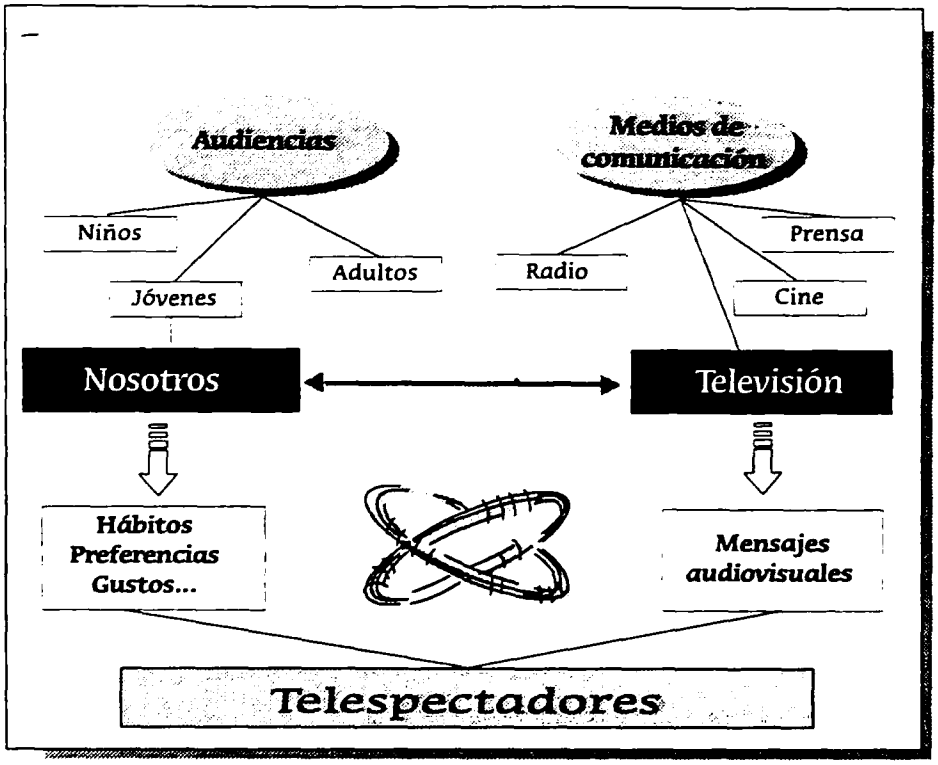
- ¿Me ves todos los días en tu casa?
- ¿Cuántas «cajas» tienes en tu casa para verme?, ¿dónde me ves?
- ¿Me miras más veces con tu familia o solo/a?
- ¿Cuántas horas me tienen «enchufada» en tu casa? ¿y tú cuánto tiempo me ves a diario? ¿y los fines de semana?
- ¿Cuáles son tus programas favoritos?, ¿y los de tus hermanos?, ¿y los de tus padres?, ¿coinciden contigo?
- ¿Por qué crees tú que dedicas tantas horas al día a verme?
- ¿Te gusta ver los programas infantiles y juveniles?, ¿y los de adultos?, ¿por qué?
- ¿Qué tipo de programas no te gusta ver?¿por qué?
- ¿En qué cadena prefieres verme?, ¿por qué?
- Y la publicidad: ¿te gusta?, ¿aprendes de ella?, ¿la suprimirías?
- ¿Qué cosas crees que puedes aprender conmigo?
- ¿Qué quitarías de lo que te ofrezco para que te gustara más verme?, ¿y qué pondrías?
- ¿Te gusta más hacer otras actividades que ver la tele? En caso afirmativo, ¿cuáles?
- ¿Te quita la tele tiempo para hacer otras actividades? ¿cuáles?
- Mis compañeros en las labores de comunicación son los periódicos, la radio, el cine... ¿los utilizas?, ¿muchas veces?, ¿cuándo?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• La televisión como medio de comunicación. • El televidente como consumidor del medio. • Las interrelaciones entre televisión y televidente. • La segmentación de las audiencias en hábitos y gustos televisivos.	• Obtención, clasificación e interpretación de la información sobre nuestros hábitos y gustos televisivos. • Observación y análisis de las relaciones entre el medio televisivo y los teleconsumidores. • Obtención de información mediante autoencuestas y cuestionarios sobre los gustos televisivos de personas cercanas.	• Interés por las aportaciones personales y sociales de la televisión. • Respeto de los distintos hábitos de telespectadores en cuanto a gustos y preferencias. • Valoración de la televisión como hecho de comunicación social.

Universidad de Huelva 2009

Mapa conceptual



Investigamos y aprendemos

1. La encuesta de todos

Hemos contestado ya a las preguntas que nos ha hecho la misma tele. Ahora vamos a poner en común nuestras respuestas para conocer cuáles son las opiniones más comunes en la clase. Con ellas, os proponemos completar nuevamente el cuestionario, para poder contrastar las opiniones personales con las más elegidas por la clase.

A partir de tus respuestas y las de la clase, reflexiona sobre tus hábitos, gustos y preferencias televisivas respecto a la media de todos los compañeros, comprobando cómo es tu manera de ser como televidente.

2. Respondemos... ¡ya!

Con este juego pretendemos que todos los alumnos/as de la clase de forma espontánea y muy rápida manifiestéis vuestras percepciones y valoraciones de la TV. Por ello tenéis que responder muy brevemente y en el tiempo indicado a las preguntas siguientes:

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

Tiempo	Enunciación	Respuesta
20"	La televisión es	
30"	La televisión sirve para	
40"	Lo que más me gusta de la televisión es	
60"	Si de mí dependiera, introduciría los siguientes temas en la televisión	
60"	Las tres críticas más importantes que le puedo hacer a la televisión son	
90"	Si yo fuera directivo de televisión, haría los siguientes tres urgentes cambios	
60"	Lo que los jóvenes necesitan de la televisión es	
90"	Los siguientes tres programas de la televisión los eliminaría por	
50"	El tipo de programa que yo incluiría es	

CENECA, Chile.

3. Valoramos la tele

Todos tenemos creada una opinión sobre la televisión. No todos pensamos igual, ni todos vemos los mismos programas. Vamos por ello ahora a reflexionar sobre qué pensamos de la tele.

En primer lugar, de manera individual, cada alumno/a va a valorar de 1 a 5 su grado de aceptación o rechazo a las siguientes frases:

	1	2	3	4	5
1. La tele es una buena educadora y formadora:					
2. Con la tele nos divertimos y entretenemos más que con nada:					
3. La tele nos manipula y engaña:					
4. La tele nos ayuda a estar más tiempo en casa con nuestra familia:					
5. La tele nos hace consumistas pasivos y materialistas:					
6. La tele nos afecta al cerebro y nos «atonta»:					

Razones

1.

Universidad de Huelva 2009

2.

3.

4.

5.

Una vez que cada miembro tenga sus resultados, en pequeños grupos, podéis contrastar los mismos, sacando la media del grupo (Si no conocéis este concepto estadístico, podéis solicitar la ayuda al profesor o consultar algún libro). Comentad entre vosotros las coincidencias y divergencias que habéis encontrado.

Las tres afirmaciones más aceptadas

1.

2.

3.

Las tres afirmaciones más rechazadas

1.

2.

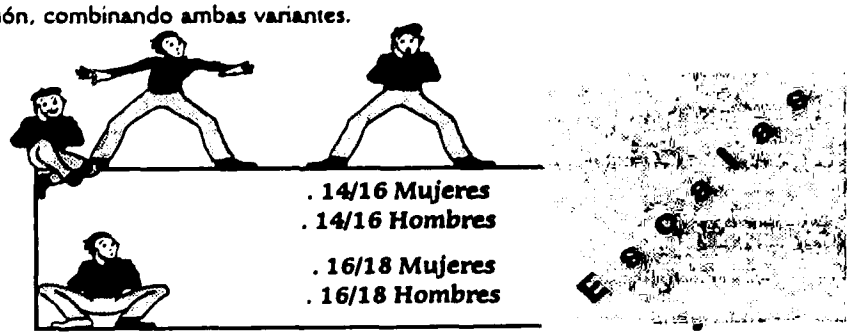
3.

Finalmente, podéis hacer la puesta en común en clase y valorar los resultados de los grupos a partir de las frases más calificadas positiva y negativamente.

Profundizamos

1. Encuestamos

Realizad una encuesta con alumnos/as de cursos superiores e inferiores de vuestro Centro sobre sus preferencias televisivas, sus cinco programas favoritos. No olvidéis, a la hora de tomar nota, la edad y el sexo de los encuestados. Al finalizar, tabular (clasificar) los resultados para ver qué programas han sido los más seleccionados, teniendo presente las dos variantes (años y género). Podéis establecer dos escalas en cuanto a la edad (12-14 y 16-18) además de los dos sexos. De esta forma, formáis cuatro grupos para la comparación, combinando ambas variantes.



Universidad de Huelva 2009

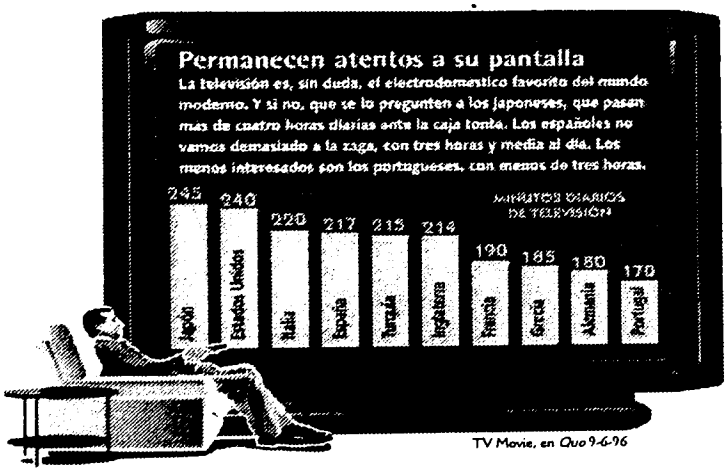
Una vez que tengáis los resultados, sacad conclusiones sobre estas cuestiones:

➥ ¿Tienen las preferencias televisivas relación con la edad y el sexo de los telespectadores?

➥ ¿Qué diferencias existen entre los programas enumerados?

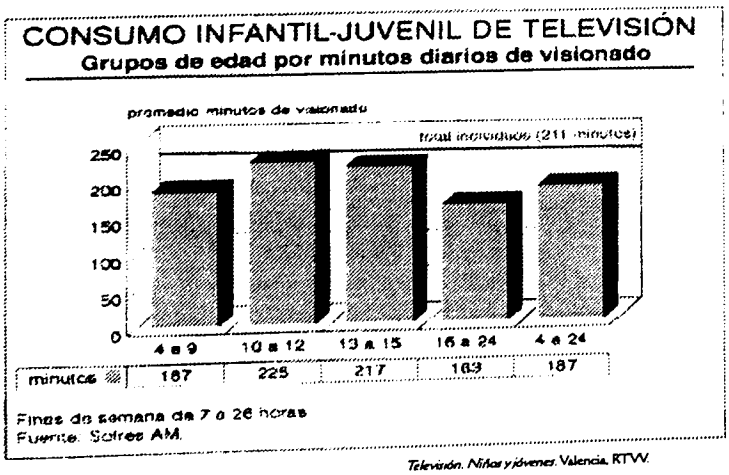
Para saber más...

El consumo de la tele



TV Movie, en *Quo* 9-6-96

Gráficos sobre audiencias



Televisión. Niños y jóvenes. Valencia. RTVV.

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos

Individualmente

✎ ¿Te ha llevado a reflexionar sobre tus hábitos y preferencias televisivas el trabajo que has hecho en esta Unidad?

✎ ¿Crees que realmente se puede aprender a ver la televisión?

✎ ¿Consideras que la encuesta es un buen procedimiento para conocer lo que piensan los demás?

✎ ¿Qué más crees que puedes aprender para profundizar en tus conocimientos sobre la televisión?

En grupos

✔ Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes pistas:

✎ ¿Se han alcanzado los objetivos iniciales?

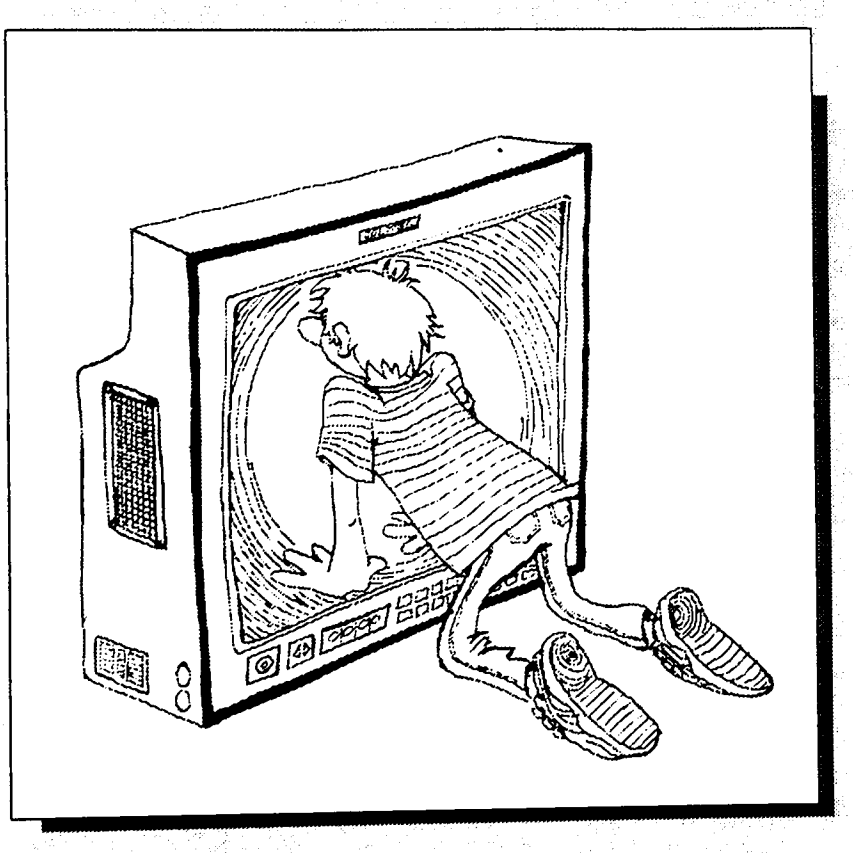
✎ ¿Te ha resultado interesante el cuestionario individual?
¿Qué has aprendido al comparar tus respuestas con las de la clase?

✎ ¿Creéis que se ha trabajado bien en grupo?

✎ ¿Para que creéis que nos sirve el reflexionar sobre la televisión?

Universidad de Huelva 2009

Módulo de Trabajo 2



Detrás de la pantalla...

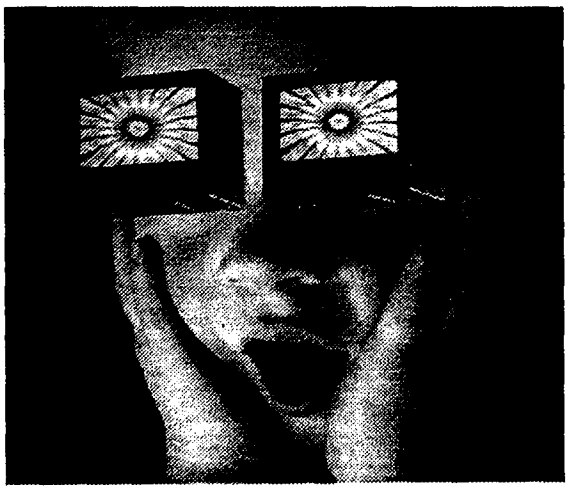
Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 2.1

El mundo de la tele por dentro. ¿Qué es la televisión?

Cuando miramos la tele, no pensamos todo lo que ésta esconde. Los programas no son más que el resultado de un largo proceso, en el que intervienen personas de muy diferentes profesiones, equipos técnicos, tecnologías avanzadas... Detrás del objetivo se ocultan infinidad de elementos que no llegamos a ver. Si alguna vez habéis visitado unos estudios, habréis podido comprobar el complicado mundo de la tele, que no es más que una empresa dedicada a vender «comunicación».

Os proponemos descubrir algunos aspectos del mundo de la tele. Cómo es su estructura, cuál es su organización, cómo sus recursos... Si estáis interesados, acompañadnos.



¿Qué pretendemos?

- Reflexionar sobre el mundo de la televisión como el medio más influyente de la sociedad actual.
- Analizar las características básicas de la estructura y el funcionamiento de la televisión.
- Diferenciar tipos de televisión y sus correspondientes finalidades.
- Conocer la organización –organigrama– de las empresas televisivas.

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

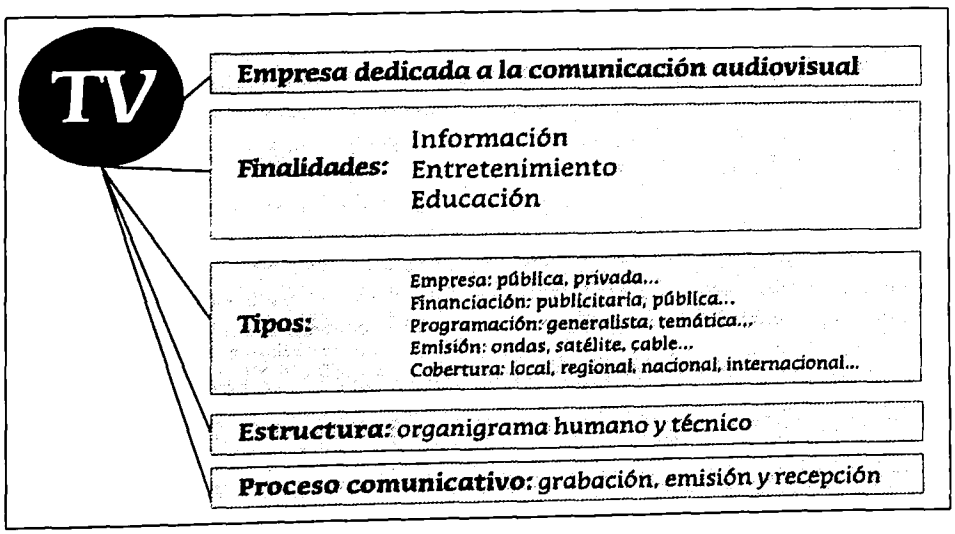
¿Qué sabemos?

- ¿Te has planteado alguna vez cómo es el mundo de la tele?
- ¿Sabes todo lo que tiene dentro?
- ¿Por qué crees tú que la televisión «engancha» a tanta gente?
- ¿Quién decide lo que la televisión programa y emite? ¿Tenemos como telespectadores posibilidades de influir en la televisión?
- ¿Crees que los canales se adaptan a las necesidades de los jóvenes? ¿Cómo? En caso negativo, ¿cómo crees, entonces, que se justifican las horas de visionado?
- ¿Eres capaz de distinguir los diferentes canales de televisión en función de su programación? ¿En qué te fundamentas?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• La televisión como empresa dedicada a la comunicación. • Estructura de la televisión: organigrama humano y técnico. • Funcionamiento de la televisión: el proceso comunicativo. • Tipos de televisión. • Finalidades de la televisión.	• Análisis de la organización empresarial de la televisión. • Búsqueda de información sobre las distintas profesiones implicadas en el mundo de la televisión. • Diferenciación de las distintas funciones que tiene la televisión como medio de comunicación. • Reflexión sobre el organigrama televisivo. • Comparación entre los distintos estilos comunicativos y organizativos de las cadenas de televisión.	• Enjuiciamiento de nuestros hábitos televisivos. • Valoración de las distintas finalidades de la televisión. • Actitud crítica ante los distintos estilos y ofertas comunicativas de las televisiones.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. Nuestra agenda de la tele

Haced un registro colectivo de los medios de comunicación que emplean los alumnos/as de la clase. Conviene que en un gran mural, pongáis el cómputo total de horas que como promedio dedicáis a cada uno de los medios y el tiempo que utilizáis para cada uno de ellos.

Medio	Nº alumnos	Tiempo (min)	Promedio alumnos	Promedio Tiempo

Discutid en clase, si la televisión es el medio más usado:

- ¿Por qué este medio prevalece sobre los demás?
- ¿Qué alumno ha visto más televisión? y ¿cuál menos? ¿Por qué hay esas diferencias?
- ¿Estamos satisfechos de ver tantas horas televisión?
- ¿Os sorprendió el número de horas que dedicamos diariamente a ver la televisión? ¿Lo habías pensado antes?
- ¿A qué podíamos haber dedicado el tiempo si no hubiéramos visto tanta televisión? Apuntad todas las actividades que hubierais realizado.

2. Los créditos

Las televisiones son empresas donde trabajan grupos muy numerosos de personas con funciones muy distintas. Grabad los comienzos y finales de varios programas de la tele y copiar los nombres técnicos –que se llaman créditos– de los distintos profesionales de esos espacios.

Si habéis grabado fragmentos de diferentes géneros (informativos, películas, dibujos animados, musicales...), comparad los créditos de cada uno de ellos y buscad los papeles que se reiteran en casi todos ellos.

Informaos si además de los responsables técnicos de los programas, existen otros profesionales que trabajan en la televisión.

3. La singularidad de las emisoras

A veces nos quejamos de que en la tele siempre nos ponen las mismas cosas. Pero no siempre es así, las emisoras de televisión responden a distintos intereses y finalidades.

A partir de la clasificación que te ofrecemos en la sección «Vamos a conocer», completa el siguiente cuadro con las emisoras que recibes en tu casa. Una vez relleno individualmente, podéis hacer una puesta en común en clase para analizar las respuestas y compararlas grupalmente. Si algún alumno/a recibe canales por vía satélite o por cable, puede completar más su cuadro y hacer referencia a ello en la puesta en común.

Universidad de Huelva 2009

Canal	Empresa	Financiación	Programación	Tipo emisión	Cobertura

4. *La función de la tele*

Las emisoras de televisión tradicionalmente han tenido, al igual que todos los medios de comunicación, las misiones de informar, formar y entretener. Haz un listado de programas de la televisión que ves habitualmente en función de estas tres categorías.

Recuerda que se informa cuando se ofrecen datos, hechos o acontecimientos de la realidad; se forma, cuando se ofrecen modelos o valores positivos para el desarrollo de la persona; y se entretiene, cuando la misión principal de la programación es divertir, alegrar, evadir...

Programas	Funciones	Formar	Informar	Entretener

⇨ ¿Cuál es la que prevalece en tus preferencias? ¿Es muy distinta tu ficha de la de tus compañeros? Compárala y comprueba las diferencias.

⇨ En grupo, estableced las diferencias que existen entre estos programas y discutid por qué hay programas que mezclan las tres finalidades.

Vamos a conocer...

Clases de emisoras de televisión

- Por el tipo de **empresa**: privada, pública; estatal, autonómica...
- Por el tipo de **financiación**: publicitaria, abono de telespectadores, pública, mixta de doble vía (publicitaria y fondos estatales).
- Por la **programación**:
  - Generalista (todo tipo de programas para todo tipo de audiencias).
  - Temática (programas específicos para audiencias concretas).
- Por el tipo de **emisión**: por ondas hertzianas (antena tradicional), cable, satélite...
- Por la **cobertura**: internacional, nacional, regional, local...

Universidad de Huelva 2009

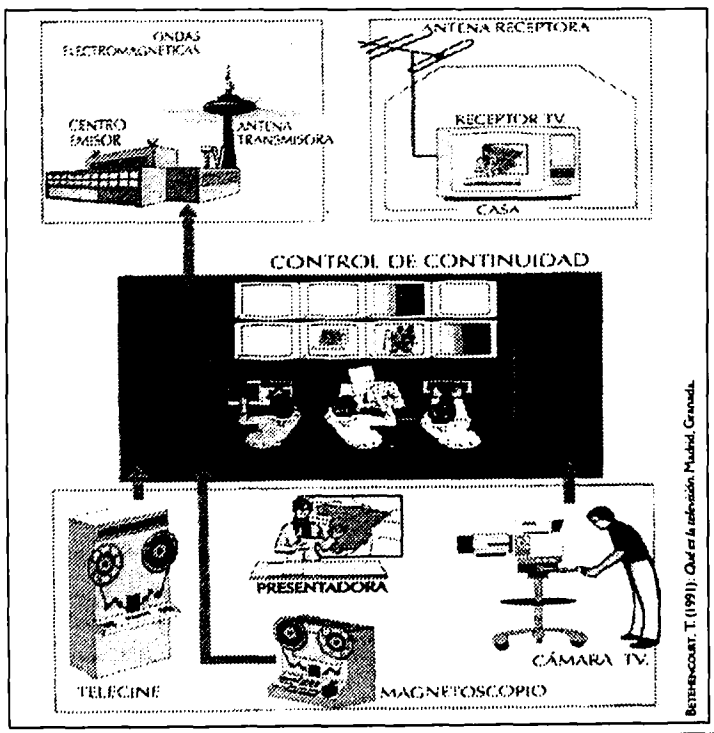
Las funciones de la tele

La función informativa. *Nuestra sociedad está «invadida» de informaciones; ninguna otra generación anterior en la historia de la Humanidad ha estado expuesta a tal cúmulo de datos. Por ello, ya algunos sociólogos comienzan a hablar del hombre como una especie «infornívora», capaz de devorar múltiples informaciones. Sin embargo, y aunque resulte paradójico, no somos capaces de absorber toda la información que nos viene de los medios y de la televisión, sino sólo parcialmente. Cuando hablamos de la función informativa en televisión, no nos referimos exclusivamente a las noticias de actualidad que se emiten en los telediarios; en la tele la información se expande por muchos programas, de forma que nos permite conocer las variadas informaciones de la actualidad. Hay muchas personas que rechazan los telediarios, cambiando rápidamente de canal; argumentan que ese tipo de información no les interesa. Aunque es cierto que muchas veces este tipo de programas se centran en determinado tipo de noticias dramáticas, sin embargo, estar informados es fundamental en esta sociedad, donde a la información se la denomina «cuarto poder», por su enorme influencia social y la importancia de no ser ignorante y desconocedor de la actualidad para poder actuar con juicio y conocimiento.*

La función lúdica y de entretenimiento, *es básica en la televisión, de manera que cada día toma más fuerza, convirtiendo a los programas en espectáculos de entretenimiento y diversión. La tele agrada y divierte, ofreciéndonos múltiples formas para el entretenimiento y evasión momentánea de los problemas y preocupaciones. Aunque es evidente que ésta es una función positiva, un abuso o mal uso de ella, convierte a la tele en un medio peligroso. Tenemos que ser conscientes de los valores lúdicos de la televisión, gozar de ellos y disfrutar, pero sin relajarnos de tal forma que otros, aprovechándose de nuestra ingenuidad, intenten manipularnos.*

La función educativa, formativa y cultural, *es otra de las importantes facetas de la tele. No sólo cumple esta función la llamada «televisión escolar o educativa», sino también todos aquellos programas que favorecen la ampliación de nuestros conocimientos culturales, el cambio de actitudes, el grado de concienciación ante los problemas, etc.*

Los procesos de la televisión



BETHENCOURT, T. (1991): *Qué es la televisión*. Madrid, Granada.

Universidad de Huelva 2009

Profundizamos

1. Empresarios de la tele

Imaginaos en pequeños grupos que tenéis que crear una emisora de televisión en vuestro barrio para emitir una programación variada de interés para los vecinos.

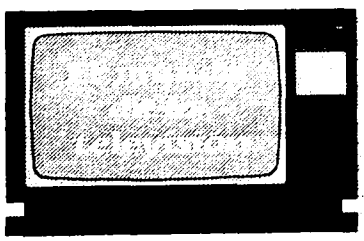
Indicad en orden todas las gestiones y pasos que pensáis que hay que dar para ponerla en funcionamiento.

2. Entrevistamos a los entrevistadores

Si en la primera Unidad visitasteis una emisora de televisión o radio, podíais volver de nuevo allí para entrevistar a alguna persona que conocisteis a fin de que os explique más detenidamente –y a partir de una batería de preguntas que llevaréis preparada– cómo se organiza la emisora y cuál es su organigrama de funcionamiento. Podéis ampliar el guión de la entrevista con lo que habéis aprendidb en esta Unidad.

3. En las entrañas de la pantalla...

Ya hemos comentado que la televisión, para funcionar, requiere la puesta en marcha no sólo de un amplio plantel de personas trabajando día y noche para que la pantalla tenga siempre imágenes, sino también de medios técnicos, espacios, protagonistas, espectadores. Es necesario la confluencia de muchos elementos para que funcione la televisión. Haced en grupos un cuadro sintetizando el mundo de la televisión.



Para saber más...

Producción de un programa de televisión

Fases

Preproducción	Producción	Postproducción
• Guión • Medios técnicos • Medios artísticos • Preparativos: materiales • Espacios • Presupuestos	• Grabación	• Edición - Vídeo - Audio • Máster final

Universidad de Huelva 2009

Producción de un programa de televisión

Equipos

Técnico ⇄ **Artístico**

Profesionales

Preproducción

- **Productor** — Ayudantes, Auxiliares
- **Realizador** — Ayudantes, Script (Secretario de rodaje), Regidor (responsable del plató)
- **Director de programas (contenidos)**

Producción

- **Equipo de imagen** — Iluminadores, Cámaras, Documentalistas (información), Figurinistas (vestuarios), Escenógrafos (decorados)
- **Equipo de sonido**
- **Otros profesionales** — Maquilladores, Regidores, Carpinteros, Decoradores, Técnicos electrónicos

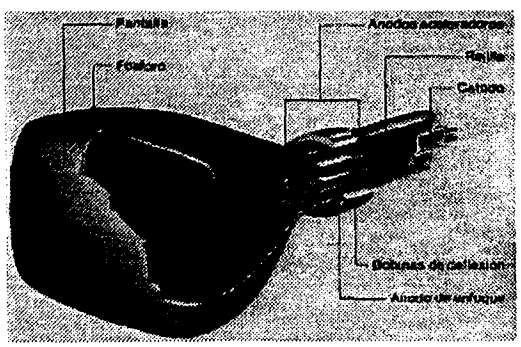
Postproducción

- **Editor (montador)**
- **Técnicos de procesado de imágenes**
- **Técnicos de sonido (audio)**

Basado en: SOLER, I. (1988). *La televisión*. Barcelona, Cid Gayá.

El tubo de rayos catódicos

El tubo de rayos catódicos, inventado en 1875 por William Crookes y perfeccionado con posterioridad por varios científicos, es uno de los elementos básicos de la televisión. Consiste en una ampolla de vidrio en cuyo interior se ha hecho el vacío y en uno de cuyos extremos se encuentra situado un sistema, denominado canon electrónico, capaz de crear un fino haz de rayos catódicos; esto es, un «chorro» de partículas diminutas, llamadas electrones, que viajan desde el polo negativo al positivo a altísima velocidad.



El canon electrónico consiste en un cilindro metálico -cátodo- conectado al polo negativo de un generador eléctrico. En dicho cátodo, gracias a la acción de un filamento, se produce un aumento de temperatura que tiene como consecuencia la emisión por parte del mismo de electrones, que son partículas elementales cargadas eléctricamente con carga negativa. Estos electrones emitidos por el cátodo son atraídos por una serie de anillos metálicos conectados al polo positivo de un generador que comuni-

Universidad de Huelva 2009

can a estos una gran velocidad a la vez que los concentran en un fino haz que es lanzado hacia el extremo del tubo que tiene la forma más ancha.
Debido a la carga eléctrica que poseen los electrones, pueden ser atraídos tanto por fuerzas eléctricas como magnéticas, por lo que el conjunto del haz electrónico puede ser desviado por medio de unas bobinas o arrollamientos de hilo conductor que se colocan en el cuello del tubo entre el cañon electrónico y la pantalla. Estas bobinas, al ser recorridas por una corriente eléctrica, crean una fuerza magnética cuya intensidad depende del valor de la misma y que, por tanto, permite graduar la desviación del haz electrónico.

Actuando sobre dos pares de bobinas, uno colocado de forma vertical y otro transversal, se puede desviar el haz en cualquier dirección, permitiendo que alcance a cualquier punto de la pantalla en el cual quedara reflejada su llegada gracias a una sustancia que recubre el interior de la misma y que tiene la propiedad de volverse luminosa al incidir sobre ella los electrones. Gracias a esta propiedad, en el punto de la pantalla sobre la que incide el haz aparece un punto luminoso que se transforma en una línea cuando el haz recorre la pantalla con una cierta velocidad.

PARDO, F. y R. (1985): *Esto es televisión*. Navarra, Salvat.

Nos evaluamos

Individualmente

✎ ¿Que has aprendido en esta Unidad?

✎ ¿Crees que los conocimientos de esta Unidad tienen alguna utilidad?

✎ ¿Qué más te interesaría conocer?

En grupos

✔ Debate en clase para valorar los siguientes aspectos:

✎ ¿Los objetivos propuestos te han servido como guía?

✎ ¿Creéis que se han conseguido? ¿Por qué?

✎ ¿Habéis ampliado los conocimientos sobre el tema que teníais inicialmente?

✎ ¿Os ha servido el mapa conceptual inicial? ¿Para qué?

✎ ¿Qué contenidos os han llamado más la atención de la Unidad?

✎ ¿Qué actividad creéis que ha sido más útil? ¿Por qué?

✎ ¿Pensáis que la dinámica de grupo ha enriquecido vuestra experiencia y aprendizaje?

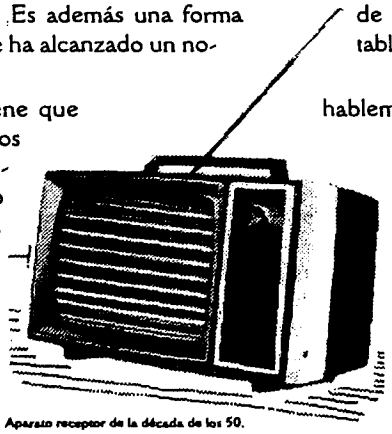
Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 2.2

La historia de la tele. ¿Cómo es hoy nuestra televisión?

La televisión no ha existido desde siempre. Nuestros abuelos prácticamente vivieron gran parte de su vida sin televisión; sólo cuando fueron adultos comenzaron a ver la tele de forma cotidiana. Este medio de comunicación ha progresado quizás más que ninguna otra tecnología, no sólo en desarrollos técnicos, sino también en contenidos, programación y especialmente en su capacidad de influir en las audiencias y hacerse hueco como uno más en las familias. ¡Pero no siempre ha sido así!

Ya sabes que la televisión no es sólo el aparato receptor que tenemos en casa. Es un universo que engloba a personas, empresas, medios de comunicación y una avanzada tecnología. Es además una forma de expresarse mediante el lenguaje audiovisual que ha alcanzado un notable desarrollo en nuestra sociedad.



Aparato receptor de la década de los 50.

Por ello conviene que hablemos un poco de la breve historia de la tele, que nos situemos en perspectiva y seamos capaces de localizar la importancia de este influyente medio de comunicación en la sociedad actual y en su desarrollo futuro, en cuanto que su evolución está tan ligada a nuestra vida que no podemos prescindir de ella. ¿Cómo era la vida de nuestros antepasados sin la tele? ¿Cómo funcionará la sociedad del presente la televisión? ¿Cómo cemos? Éstos son futuro? ¿Seguirá estando sobre los que queremos reflexionar con vosotros/as.

¿Qué pretendemos?

- Analizar el papel que corresponde a la televisión en la sociedad actual, y especialmente en la vida de los jóvenes.
- Conocer el funcionamiento de la televisión en la actualidad.
- Valorar y comparar, con respecto a la actualidad, la forma de vida de las personas de la «era pretelevisiva».
- Reflexionar sobre el presente y futuro de la televisión en una sociedad en profundos cambios.

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

¿Qué sabemos?

✎ Todos conocemos un mundo lleno de televisores, pero ¿crees que siempre ha sido así?

✎ ¿Cómo te imaginas una vida sin televisión?

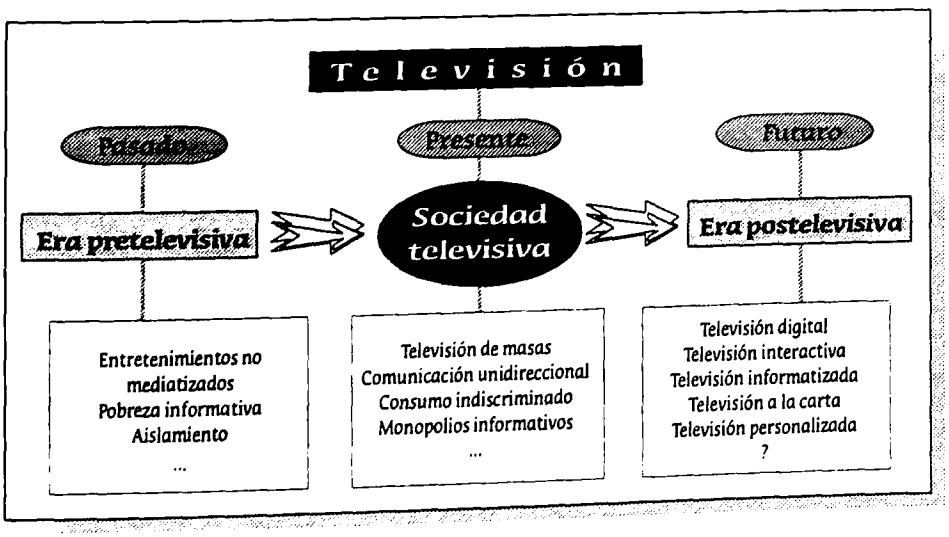
✎ Ya sabes por la Unidad anterior, cómo funciona una emisora de televisión ¿has pensado lo difícil que es mantener en funcionamiento permanentemente la pantalla?, ¿cuántas películas hay que producir para «alimentar» todos estos canales?

✎ La televisión ha surgido en un mundo de profundos cambios y transformaciones. De hecho casi todos los días surgen nuevos inventos y descubrimientos que mejoran nuestra calidad de vida. ¿Cómo crees tú que será el mundo dentro de 30 años, cuando seas ya un hombre o un mujer adulta? ¿Seguirán existiendo los televisores? ¿Cómo serán éstos? ¿Qué contenidos ofrecerán?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• La historia de la televisión. • Trascendencia de la tele en la sociedad actual. • Los avances de la televisión del futuro y su proyección en nuestras vidas.	• Comparación de los hábitos de entretenimiento de los jóvenes con respecto a generaciones anteriores. • Reflexión sobre la evolución tecnológica de la televisión. • Relación de los hitos televisivos con los acontecimientos históricos. • Imaginación de la sociedad televisiva futura.	• Valoración de las aportaciones de la televisión a la sociedad actual. • Apreciación de los distintos avances en la evolución de la historia de la televisión. • Consideración positiva hacia generaciones pasadas y venideras. • Actitud optimista ante las posibilidades de evolución de la televisión en el desarrollo humano.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. La tele de hoy: ¿tele de siempre?

Os proponemos que preguntéis a vuestros abuelos/as si ellos veían cuando tenían vuestra edad la tele. En caso negativo, ¿qué hacían para ocupar el tiempo libre? Hacedles recordar sus aventuras.

Realizad después una puesta en común en clase sobre las opiniones y comparad todos juntos en la clase cómo era el mundo de vuestros antecesores con respecto al vuestro:

- ¿En qué ha cambiado?
- ¿Qué influencia ha tenido la televisión?
- ¿Qué aspectos positivos y negativos veis en la sociedad de hoy?...

2. La tele y la historia

La historia de la televisión ha acompañado al hombre en todo este siglo. Los avances técnicos que han permitido el desarrollo tecnológico de la televisión de hoy han ido acompasados con otros acontecimientos y momentos históricos.

A partir de la ficha que aparece en la sección «Vamos a conocer» de «Hitos de la tele», podéis realizar en pequeños grupos un cuadro comparativo con dos entradas en el que incluyáis junto a los datos del mundo televisivo, otras circunstancias históricas importantes a nivel internacional, nacional y local que se hayan desarrollado paralelamente a la historia de la tele.

¡La tele y la historia!

Fechas	Hitos televisivos	Acontecimientos históricos

3. ¿Cómo es hoy nuestra tele?

En grupos, buscad características que definan a la televisión actual y cómo son los televidentes de hoy.

Tele de hoy	Televidentes de hoy

Universidad de Huelva 2009

4. La pantalla del futuro

➸ ¿Creéis que la tele de vuestros hijos/as será igual que la nuestra?

➸ ¿Qué cambios sabéis o creéis que se van a producir?

➸ ¿Cómo será la televisión del futuro?

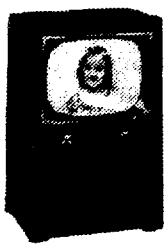
➸ Haced un gráfico con los avances tecnológicos que conozcáis y que se van a comercializar, así como las consecuencias que van a traer en nuestro visionado de la pequeña pantalla.

Avances Tecnológicos	Comercializados		Consecuencias
Denominación	Sí	No	Generales y personales

Vamos a conocer...

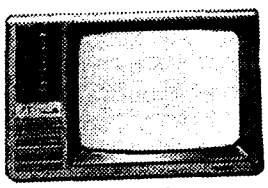
Historia con imágenes

Recorrido curioso por la historia de la televisión con algunos de sus receptores.



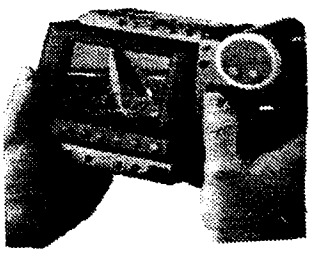
Década de los 50

Década de los 60



Década de los 70

Década de los 80

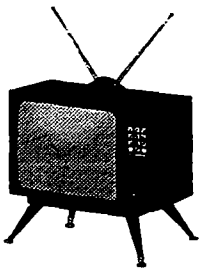


Década de los 90

Sicard, A. (1994) en *Signo y Pensamiento* PUJ, Colombia

Universidad de Huelva 2009

¡Hitos de la tele!



Los descubrimientos remotos (siglo XIX)

- 1817. Berzelius descubre el selenio, metaloide imprescindible para la composición del nuevo invento.
- 1839. Becquerel demuestra los efectos electroquímicos de la luz.
- 1843. Primeras transmisiones telegráficas de imágenes.

Los primeros descubrimientos: la «televisión mecánica» (últimos decenios del XIX y primeros del XX)

- 1873. El británico May comprueba la fotosensibilidad del selenio.
- 1875. Descubrimiento del tubo de rayos catódicos por el inglés Crookes, perfeccionado luego por el alemán Braum en 1897.
- 1884. Primera patente de un sistema de transmisión de imágenes a distancia, basado en un disco giratorio con perforaciones, por el alemán Nipkow, que daría lugar a la era de la «televisión mecánica»
- 1887. Descubrimiento de la existencia de las ondas electromagnéticas.
- 1906. Invención de la lámpara electrónica con capacidad para amplificar la corriente eléctrica.
- 1911. Se fabrica el primer modelo definitivo de rayos catódicos por el ruso Rosling.
- 1925. Transmisión de las primeras imágenes en movimiento a corta distancia, por el inglés Baird, con escasa nitidez de la imagen (30 líneas).
- 1926. Primera demostración pública de la televisión en Londres.
- 1928. Primer envío de imágenes de televisión a través del Atlántico, de Londres a Nueva York.
- 1929. Baird pone en marcha la primera emisión regular de televisión, en los estudios de la BBC londinense, con treinta minutos de emisión diaria.

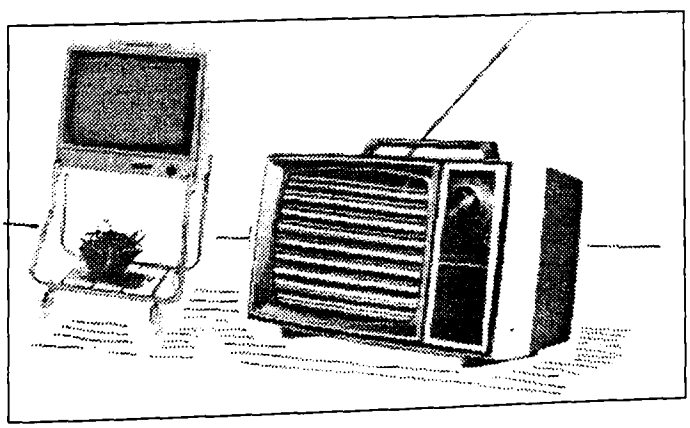
La era de la televisión electrónica

- 1931. Se fundan las primeras compañías de televisión.
- 1936. Comienzo de emisiones regulares con el sistema iconoscópico en Londres, con definición de 405 líneas.
- 1936. La Alemania nazi emite las Olimpiadas en locales públicos con un auditorio de más de 140.000 telespectadores. La tecnología usada era norteamericana, aunque se ocultó su procedencia y se «vendió» como símbolo del nivel científico del régimen.
- 1940. Goldmark inicia la realización experimental de programas en color según un sistema propio.
- 1946. Se consigue la normalización técnica de todas las emisiones en Inglaterra y Estados Unidos, después del parón que había supuesto la Guerra Mundial, prohibiéndose la fabricación de receptores para orientar la industria de la electrónica al esfuerzo bélico.
- 1950. Los norteamericanos cuentan con un parque de más de 4 millones de receptores, convirtiéndose en una poderosa fuerza social. En Europa, la industria, apegada al Estado y sin competencia, tuvo un desarrollo mucho más lento, no llegándose a consolidar en la población hasta la década de los sesenta.
- 1953. Nace la televisión en color en EEUU (sistema NTSC).
- 1954. Se funda Eurovisión.
- 1956. Se lanza al público el primer magnetoscopio que permitía almacenar imágenes y sonidos, sin necesidad de acudir a la lenta y costosa grabación cinematográfica.
- 1956. Se inaugura las emisiones de Televisión Española.

Universidad de Huelva 2009

La gran expansión. La tele entra en casa

- 1960. El presidente Kennedy se impone en las urnas a Nixon por su habilidad para asimilar el medio televisivo en las cuatro confrontaciones televisivas que según los expertos decidieron la elección.
- 1962. Primera transmisión Europa-América por medio del satélite Telstar, que dará comienzo a Mundovisión.
- 1963. Se diseña el primer televisor en color por el sistema PAL, que acabará imponiéndose en Europa y gran parte del mundo.
- 1968. Se transmite al mundo entero de forma simultánea y en color los Juegos Olímpicos de México.
- 1968. La empresa japonesa, Sony, comercializa los primeros vídeos domésticos de media pulgada, aunque no saldrán al mercado de forma masiva hasta la siguiente década.
- 1969. El hombre pisa la Luna y millones de ciudadanos siguen el histórico acontecimiento desde el sofá de sus casas.
- 1970-1980. Comienza la auténtica era de la «revolución de los televisores»:
  - Vídeos domésticos asequibles y a gran escala
  - Televisión satélite con posibilidad de varios canales de audio (diferentes idiomas) para una misma imagen
  - Investigaciones en digitalización de la imagen para aumentar calidad y prestaciones
  - Primeros experimentos con pantallas planas de cristal líquido, sin necesidad de tubos de rayos catódicos
  - Comienzos de la televisión interactiva que permite al telespectador seleccionar programas, horas de emisión y todas las opciones del banco de datos de la emisora, etc. Inicialmente se consigue con los teletextos de los diferentes canales.
  - Inicios de la telemática, vinculado al receptor con el terminal del ordenador.
- Década de los 90.
  - La oferta televisiva en España crece al ritmo de las audiencias. Comienzan a emitir las tres cadenas privadas. Pocos años antes han entrado en antena los canales autonómicos, además de las emisoras locales, comunitarias, etc. El panorama televisivo crece a pasos agigantados.
  - Se popularizan las videocámaras domésticas, con considerables bajadas de precio y aumentando asombrosamente sus prestaciones y calidad.
  - Se lanza el primer satélite de comunicaciones español: el Hispasat. Las antenas de recepción de señal por satélite comienzan a verse en los tejados españoles.
  - Espectacular desarrollo de la televisión digital y de las conexiones entre televisión e informática.



Universidad de Huelva 2009

Profundizamos

1. *Reporteros*

➺ En grupos, haced una encuesta en la calle, grabada en cassette para su posterior análisis en el aula, sobre el tema «La tele del futuro».

➺ Previamente pensad las cuestiones que vais a hacer y a las personas que vais a encuestar.

2. *Historiadores*

➺ Realizad una investigación-informe sobre la tele del presente, del pasado y del futuro a partir de enciclopedias, programas de televisión, artículos de prensa, vídeos, películas, etc.

Nos evaluamos

Individualmente

✎ ¿Para qué crees que te sirven todos estos conocimientos sobre la historia de la televisión?

✎ ¿Qué más te gustaría conocer?

✎ ¿Influyen estos conocimientos y actividades en tus hábitos como telespectador? ¿Por qué?

En grupos

✎ Elaboración de un mural-síntesis gigante, en la clase, de todas las etapas evolutivas de la televisión, considerando como punto cero el momento presente. Cada alumno/a realizará diferentes aportaciones: ideas, maquetación, dibujos, gráficos, textos, titulares... Previamente en clase, se llegará a acuerdos sobre las funciones y metodología de trabajo.

✓ Debate en clase, conclusiones y valoración de:

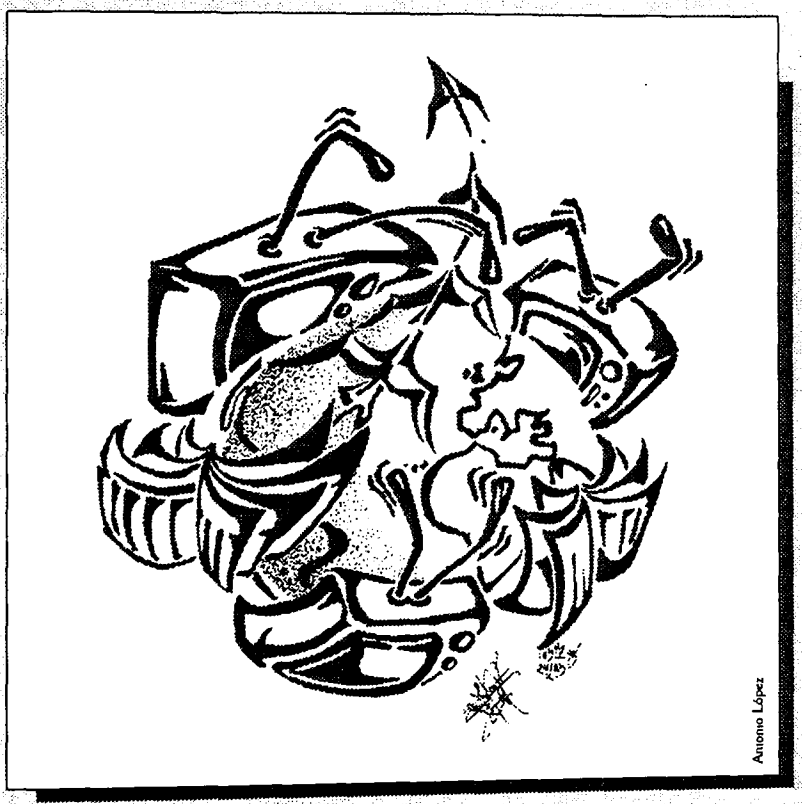
✎ ¿Cómo ha sido el desarrollo de la Unidad?

✎ ¿Qué resultados se han obtenido?

✎ ¿Qué aportaciones hace esta Unidad a nuestra formación personal?

Universidad de Huelva 2009

Módulo de Trabajo 3



En la pantalla...

Universidad de Huelva 2009

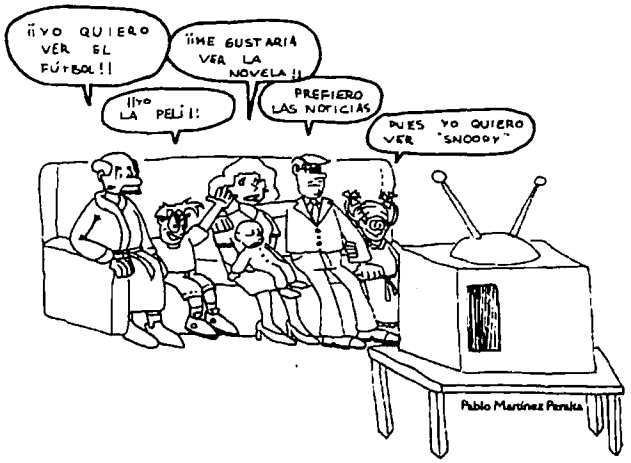
Unidad Didáctica 3.1

¿Qué vemos en la tele? Nuestros programas favoritos

Prácticamente todo el mundo y en todas las partes del mundo, jóvenes y mayores, niños y adultos, vemos a diario la televisión. De la «caja mágica» no se «escapan» ni pobres ni ricos, ni hombres ni mujeres...

¿Has pensado alguna vez en el poder que tiene esta «pequeña pantallita» para cautivarnos a todos? Seguro que te gustará estudiar qué nos ofrece la televisión, cómo son esos programas que tanto nos gustan y divierten y que además nos hacen ser sus fieles seguidores a diario.

Vamos a hablar por ello de los contenidos de la tele, de nuestros programas favoritos.



¿Qué pretendemos?

- Reflexionar sobre los contenidos televisivos y los valores que transmiten.
- Comparar la programación televisiva de las distintas emisoras.
- Conocer los héroes personales y sus relaciones con los gustos y preferencias.
- Analizar programas de la televisión, para descubrir su estructura, personajes, espacios...
- Descubrir las razones por las que cada telespectador tiene sus propios programas favoritos.
- Mostrar una actitud crítica ante los programas televisivos.

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

¿Qué sabemos?

- ¿Por qué crees tú que las personas ven la televisión?
- ¿A todos nos gusta ver los mismos programas?
- ¿Qué crees que tienen los programas para atraer y cautivar a la gente?
- ¿Piensas que los programas influyen en tus gustos personales?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• Los programas televisivos. • Elementos atractivos de un programa. • Gustos y preferencias de los telespectadores. • Los héroes televisivos. • La segmentación de la audiencia. • Los programas favoritos.	• Reflexión sobre la programación televisiva. • Análisis de programas de televisión. • Comparación de los tipos de programas favoritos de distintas personas. • Contraste entre gustos personales y la calidad de los programas y sus horas de emisión.	• Respeto de los distintos gustos televisivos personales. • Aprecio de la variedad temática y formativa de la televisión. • Consideración de los valores formativos de los programas. • Actitud crítica ante programas que emitan contravalores.

Mapa conceptual

Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. Nuestro programa favorito

Todos, jóvenes y mayores, tenemos siempre un programa de la televisión que nos gusta destacar sobre los demás. Su temática, sus personajes, su argumento, sus historias... nos atraen especialmente. ¿Cuál es el tuyo?

⇒ Reflexiona sobre las razones por las que te atrae este programa en concreto y qué crees que personalmente te aporta en tu vida.

Una vez realizada la reflexión individual, os proponemos que hagáis una puesta en común en clase para ver los resultados en cuanto a los programas seleccionados.

Programa	Razones	Aportaciones

➡ ¿Cuál ha sido el programa «ganador» entre todos los favoritos?

⇒ ¿Qué motivos creéis que han influido para que haya sido el más valorado?

2. La programación estelar

Con los programas que habéis seleccionado entre todos y algunos más que incorporéis, podéis realizar un mural colectivo en la clase con la programación semanal que más os gustaría tener en una emisora de televisión.

Conviene que se consensúen los programas o al menos que se llegue a la máxima aceptación por parte de todos.

Una vez elaborado el mural –no es problemático que tenga huecos–, será un buen momento para reflexionar en gran grupo sobre el tipo de programas que habéis seleccionado, el canal que más aparece, los valores formativos y de entretenimiento...

Podéis, por último, hacer una valoración general de la programación.

Programa	Canal	Valores

Universidad de Huelva 2009

3. Nuestros héroes

Haz individualmente una relación de tus personajes favoritos de la televisión, los programas en que aparecen y sus cualidades principales.

Elige, de entre todos, uno masculino y otro femenino, indicando qué te gusta de ellos y qué te disgusta.

Héroe	Programa	Cadena

Héroes seleccionados

Hombre .....
Me gusta por... .....
Me disgusta por... .....

Mujer .....
Me gusta por... .....
Me disgusta por... .....

Haced una puesta en común en gran grupo, acerca de si son personajes reales o ficticios, qué nivel de vida tienen, a qué se dedican y también si estos personajes os sirven como modelo de referencia en vuestras vidas y por qué.

4. Analizamos

Os proponemos que en grupo estudiéis, utilizando el siguiente esquema, un programa de la televisión (o fragmento del mismo).

Si realizáis el ejercicio de forma colectiva, podéis visionar el programa en clase. Para ello, tenéis que traer grabado en vídeo el programa seleccionado por consenso entre todos.

Ficha para analizar programas

1. Datos técnicos: programa, fecha, cadena, horario, destinatarios, género...
2. Contenido temático: tema, argumento, estructura, desarrollo, personajes...
3. Análisis de los mensajes: escenificación, ambientes, decorados, escenas, secuencias, transiciones, planos...
4. Análisis del sonido: música, voces, efectos especiales, silencios...
5. Análisis connotativo: valores y contravalores, estereotipos, anclaje con la realidad, utilidad, interés...
6. Valoración personal.

Universidad de Huelva 2009

Profundizamos

1. ¿Qué vemos?

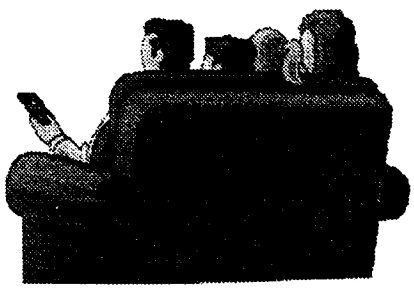
Te proponemos que individualmente, durante toda esta semana, vayas apuntando en este cuadro todos los programas de la televisión que veas, señalando el nombre de los mismos, la cadena, el tipo de programa, la duración, la hora en que lo has visto y aquello que más te ha entretenido y enseñado.

	Programa	Cadena	Tipo	Duración	Hora	Valoración
Lunes						
Martes						
Miércoles						
Jueves						
Viernes						
Sábado						
Domingo						

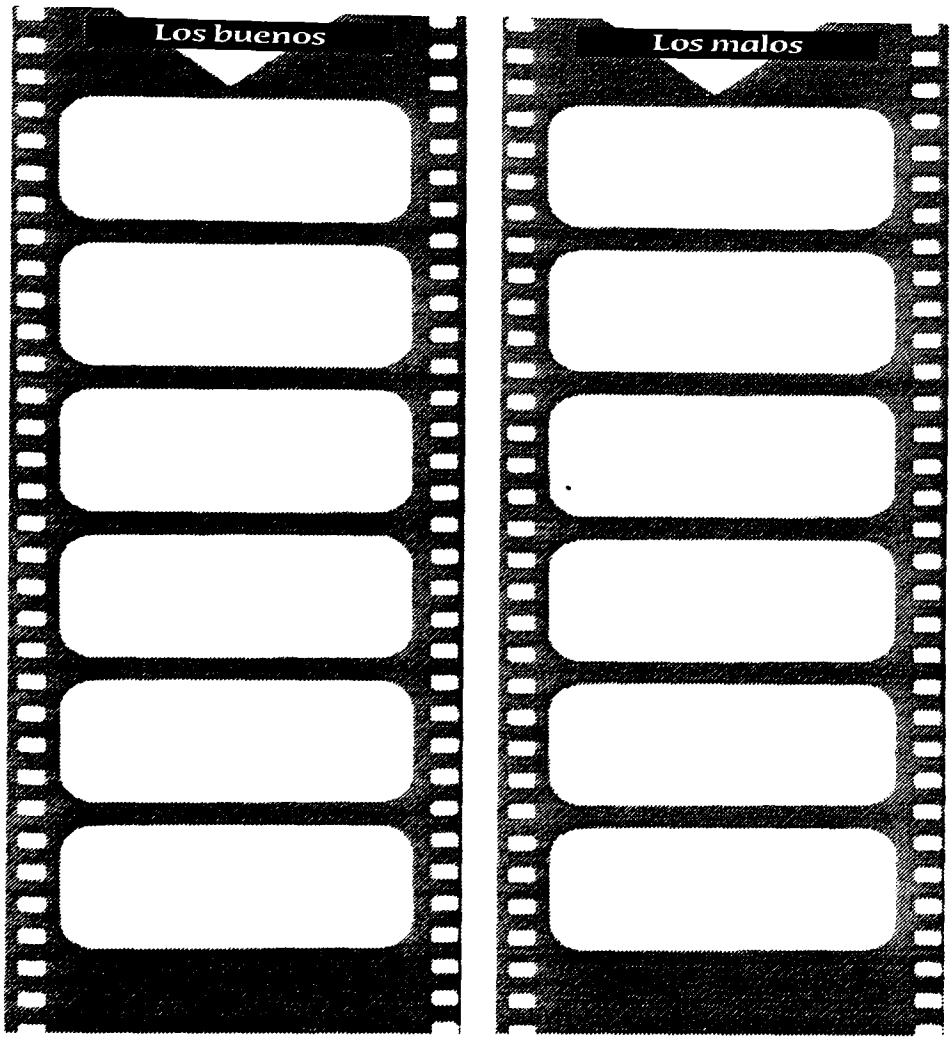
2. Los buenos y los malos

Haced un gráfico en el que junto a los programas que habéis seleccionado como favoritos, pongáis los que consideréis como más negativos de la programación.

Intentad emparejarlos de alguna forma (por horario de emisión, tipo, personajes, etc,) y justificad la asignación de la categoría de cada uno.



Universidad de Huelva 2009

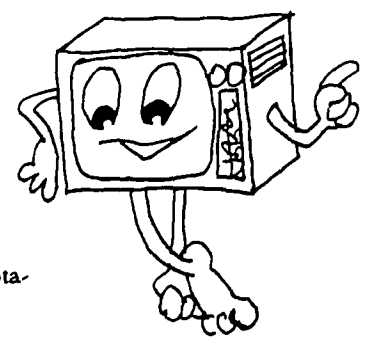


3. Laborables y festivos

Comparad los programas que más os gustan que se emiten a diario, con los que se programan para el fin de semana.

⇒ ¿Qué diferencias encontráis entre ellos? ¿En horarios? ¿En la clase de programas?...

4. Programación fantástica



⇒ Diseñad en pequeños grupos la programación ideal para un día festivo que os gustaría tener en vuestra «caja mágica», en vuestro canal privado.

Inventad los títulos de los programas, siendo creativos y evitando copiar ideas de los actuales.

Haced una breve sinopsis de sus contenidos y protagonistas principales y reflejadlo en el siguiente gráfico:

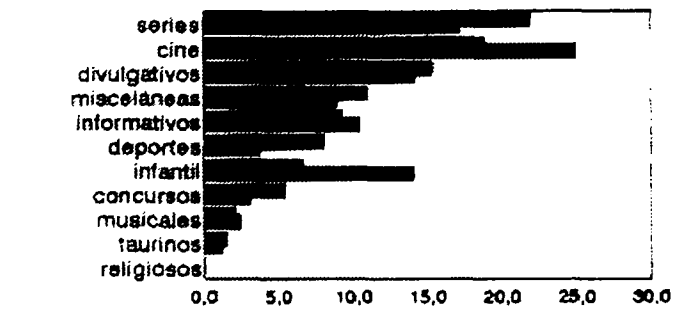
Universidad de Huelva 2009

¡Nuestro canal privado!

Hora	Título del programa	Contenido	Protagonistas

Para saber más...

PORCENTAJE DE TIEMPO DEDICADO A CADA GÉNERO
Jóvenes (13-24 años)



Fuente: Sofres
Datos: Andalucía del 07/03/94 al 11/03/94 (LABORABLES)

Televisión. Niños y jóvenes. Valencia. RTVV

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos

Individualmente

✎ ¿Has reflexionado y entendido a través de las actividades de esta Unidad por qué te gustan tus programas favoritos?, ¿con qué razonamientos?

✎ ¿Has comprobado si estos programas influyen en tu forma de ser y actuar?

✎ ¿Miras ya la televisión de distinta forma, después de analizar y comparar los programas?, ¿cómo?

✎ ¿Tienes otro concepto de los héroes de la televisión?

En grupos

✔ Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes pistas:

✎ ¿Se han alcanzado los objetivos iniciales?

✎ ¿Qué actividad creéis que ha sido más interesante? ¿Por qué?

✎ ¿Creéis que se ha trabajado bien en grupo?

✎ ¿Qué otras actividades se os ocurren que se podrían haber hecho?

✎ ¿Qué nos aporta esta Unidad para nuestra experiencia y formación personal?

✎ Resumid algunas conclusiones que deriven de las ideas y contenidos trabajados en esta Unidad.

Universidad de Huelva 2009

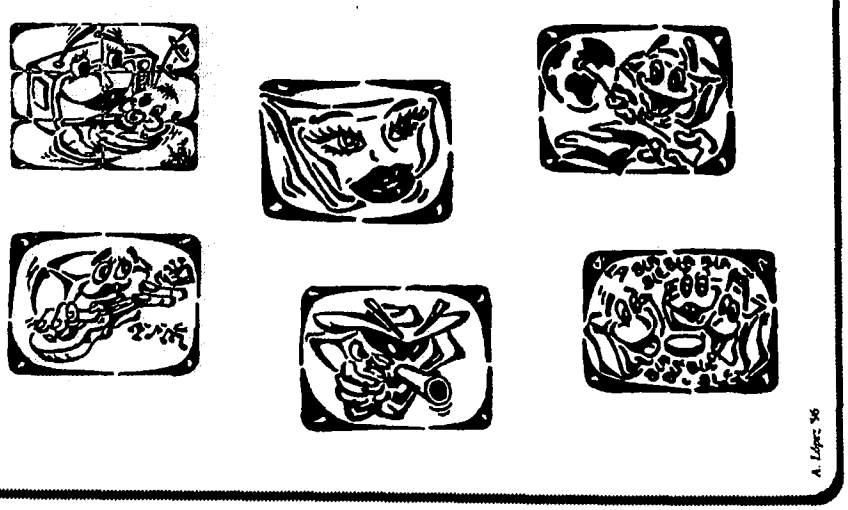
Unidad Didáctica 3.2

La programación. Los contenidos de la tele

Una vez que hemos analizado nuestros programas favoritos, vamos a seguir reflexionando sobre la programación televisiva actual, es decir, sobre los distintos tipos de programas que emiten las cadenas televisivas para atraer a los telespectadores.

Comprobaremos que existen diferentes géneros en la programación y que sus finalidades y destinatarios son distintos. Hay programas para los padres, las madres, los niños, los jóvenes y hay otros que se dirigen a toda la familia. Además, según sus contenidos y temáticas, los programas pueden informar, ofrecer cultura o simplemente entretener. Ya hemos dicho que éstas son las funciones clásicas que tiene la comunicación. De entre todas ellas, en la televisión destaca fundamentalmente la función de entretenimiento. Por ello, más que nada, la televisión es un espectáculo en el que la imagen audiovisual juega un papel especial de impacto, que atrae a los televidentes con una enorme fuerza.

Algunas caras de la tele



Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

Tipos de programas

Todos los espectadores reconocemos hoy en la televisión espacios diferenciados en función de sus contenidos, sus destinatarios, los estilos del programa... En la tele trabajan los programadores que son personas expertas en la planificación de la emisión, cuya función principal es sintonizar con los gustos, preferencias y necesidades de los telespectadores para emitir aquellos programas que interesan y gustan a la audiencia.

A continuación, os presentamos una propuesta de clasificación de los programas:

1. **Informativos**
   - Noticiarios: actualidad inmediata
   - Reportajes informativos: actualidad elaborada e interpretada
   - Debates
   - Entrevistas
2. **Magazines, Variedades, «Talk Show»...**
   - Variedad de entretenimiento, en el que prevalece el espectáculo, mezclando entrevistas, actuaciones musicales, pequeños concursos, consultorios...
3. **Musicales**
   - Programas basados esencialmente en actuaciones musicales, etc. Los videoclips son una modalidad musical con formato publicitario.
4. **Culturales, divulgativos, documentales**
   - Programas basados en diferentes facetas culturales (literatura, música, artes plásticas, historia, naturaleza, civilizaciones, etc.).
5. **Concursos y juegos**
6. **Deportes**
7. **Programas infantiles. Dibujos animados**
8. **Dramáticos. Telefilms**
   - Cine
   - Telecomedia
   - Telenovela
   - Miniserie
   - Telefilm de serie
   - Telefilm unitario

Basado en Espinosa, A.: *La televisión*. Valencia.

La programación de la televisión crea constantes controversias, porque mientras que para unos la tele debe emitir los programas que, independientemente de su calidad y valores, sean los mayoritariamente seleccionados por los telespectadores; para otros, debe esencialmente ser un medio que favorezca el desarrollo educativo de la población, velando por la calidad de las emisiones. La polémica sin resolver se plantea por tanto sobre si debe prevalecer el gusto mayoritario de la audiencia –que trae consigo a veces lo que se ha venido llamando «televisión basura»–, o bien la programación televisiva debe tender a su calidad ética y estética –que la hace más minoritaria y selectiva–. Parece que la síntesis, muy difícil de llevar a la práctica, es conseguir buenos programas en calidad, que a su vez alcancen altos niveles de audiencia. Sin embargo, en este mundo de la competencia –y las emisoras funcionan casi todas como empresas y no como servicios públicos–, este equilibrio es muy difícil de alcanzar, si no conseguimos que los propios telespectadores sean capaces de seleccionar buenos programas y «castigar» sin ver aquéllos que no respondan a sus valores. De esta forma, los programadores se verían en la obligación de emitir con mayor calidad.

Universidad de Huelva 2009

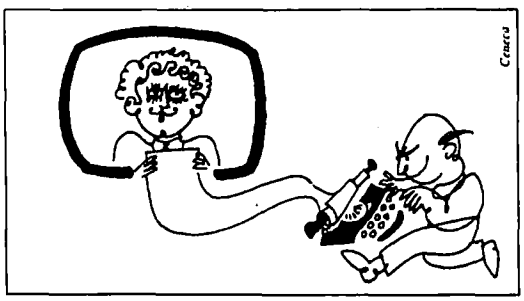
Unidad Didáctica 3.2.1

La información

A diario la televisión nos transmite múltiples noticias de los acontecimientos que ocurren en el mundo. ¿Te imaginas que nunca hubiéramos visto imágenes del universo, de otros países, otras culturas y otras regiones? Seguro que piensas que, sin la tele, nuestro conocimiento de la vida estaría mucho más empobrecido.

La televisión funciona, en este sentido, como una ventana abierta al mundo, como un «gran ojo» que nos enseña la realidad, que nunca hubiéramos podido ver con nuestros propios ojos.

La información que nos proporciona la tele no se reduce exclusivamente a los telediarios; también se nos informa en documentales, reportajes, programas especiales, deportivos... El concepto de la información es por ello, mucho más amplio de lo que pudiéramos inicialmente pensar y va mucho más allá de la que se centra en los temas políticos y económicos, aunque éstos también encuentran en la «caja mágica» una buena plataforma para su difusión.



¿Qué pretendemos?

- Descubrir el proceso de la selección de información, desde el acontecimiento a la noticia.
- Analizar la programación de informativos de la televisión.
- Reconocer la estructura de los programas informativos de la televisión.
- Discriminar la realidad presentada por los informativos de la televisión de los hechos y acontecimientos reales.
- Reflexionar sobre los procesos de jerarquización que se establecen en las noticias: tiempo, orden, imágenes, etc.
- Valorar la importancia de la televisión como transmisora de información y ventana al mundo.

Universidad de Huelva 2009

¿Qué sabemos?

✎ ¿Recuerdas las funciones básicas de los medios de comunicación, y en especial las de la televisión?

✎ ¿Crees que la televisión es un buen medio informativo? ¿Por qué?

✎ ¿Te has planteado alguna vez las diferencias que pueden existir entre el acontecimiento real y cómo se cuenta la noticia por televisión?

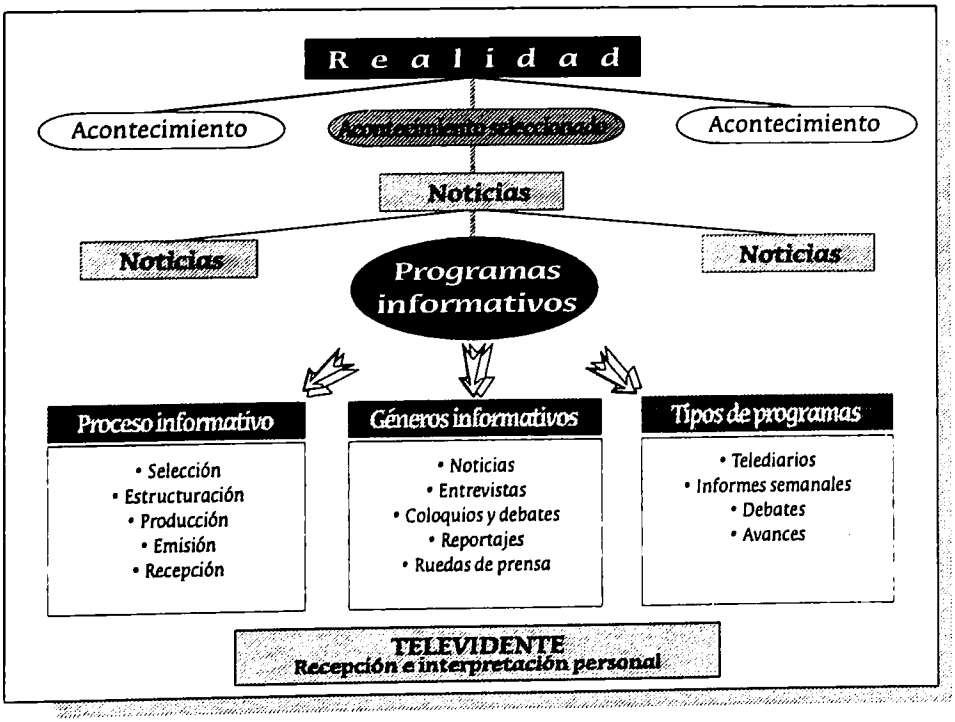
✎ ¿Te gusta ver los telediarios? Cuando los ves, ¿en qué cadena los sintonizas? ¿Por qué?

✎ ¿Informan todos los programas de la televisión? ¿Cuáles son los que más lo hacen?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• La información: del acontecimiento a la noticia. • La información en los distintos medios de comunicación. • La dimensión informativa de la televisión. • La información en la tele: los programas informativos.	• Comparación de la información en prensa, radio y televisión. • Redacción y grabación de noticias para televisión. • Análisis y comparación de programas informativos de las distintas cadenas. • Reflexión sobre el proceso de la comunicación informativa.	• Valoración de la información audiovisual como elemento clave del desarrollo social y personal. • Actitud crítica ante la realidad presentada y consideración de la posibilidad manipulativa de la información. • Receptividad, interés y respeto por la información televisiva.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

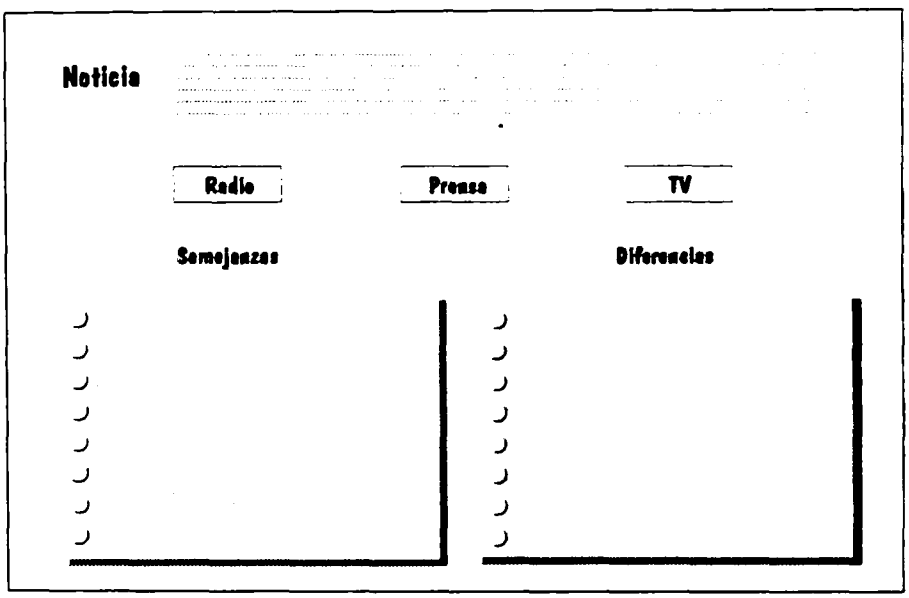
Investigamos y aprendemos

1. En tres medios

Buscad, en pequeños grupos, una noticia de primera plana en la prensa, la radio y la televisión.

Grabad la misma en vídeo y audio (televisión y radio) y conseguid algunos periódicos con esta información.

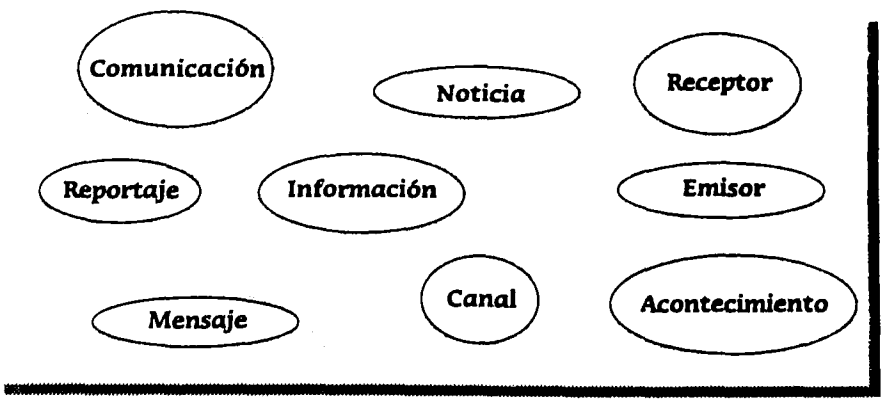
En clase, reflexionad sobre qué diferencias y semejanzas encontráis en el tratamiento de la noticia en los tres medios.



Realizad un debate en clase en gran grupo sobre qué medio creéis que informa mejor y por qué.

2. ¿Qué significan?

En muchas ocasiones has escuchado estas palabras en la tele, en la radio, en la prensa... ¿Sabrías diferenciarlas? En primer lugar, defínelas personalmente según tus ideas y luego ayúdate del diccionario. Busca finalmente ejemplos concretos que hayas visto recientemente de estos conceptos en los medios y especialmente en la tele.



Universidad de Huelva 2009

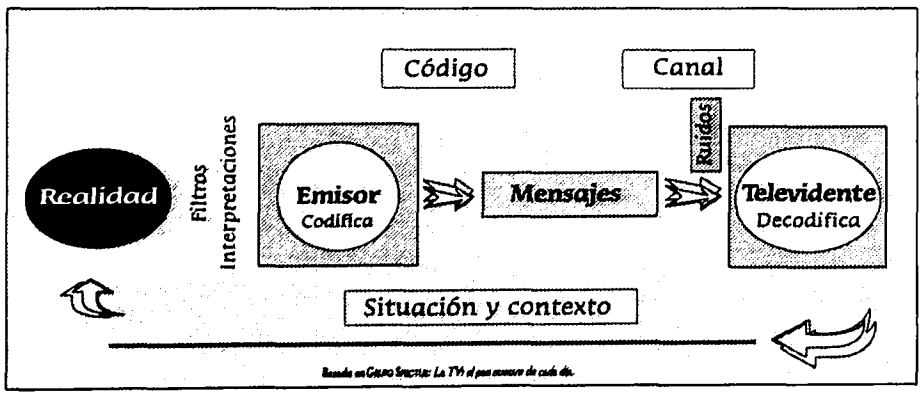
Palabra	Definición personal	Definición diccionario	Ejemplo en la televisión

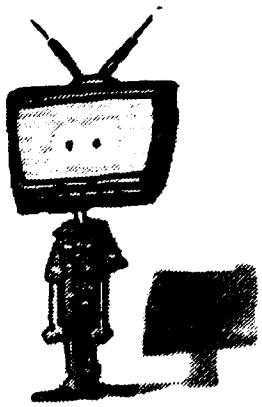
3. ¡De la calle a la tele!

Comentad en clase si algún alumno/a ha tenido la ocasión de ver en directo algún acontecimiento importante que haya ocurrido, que luego haya tenido cobertura en los medios de comunicación: en la prensa, en la radio o en la televisión. Si es así, descubrid las diferencias que percibisteis en el tratamiento del hecho en la noticia respecto al acontecimiento vivido.

4. ¿Qué pasa, qué nos cuentan?

A partir del esquema de la comunicación que os ofrecemos, reflexionad sobre algún acontecimiento informativo que se esté emitiendo por televisión y que os interese, y situad todos sus elementos correspondientes.





5. Analizamos una noticia de actualidad

En casa y por grupos, grabad de la televisión los telediarios de tres cadenas diferentes; luego seleccionad las imágenes correspondientes a una noticia y, una vez visionadas varias veces, discutid sobre los diferentes tratamientos que reciben: titulares, imágenes, secuenciación de los hechos...

Si queréis hacer un análisis con mayor profundidad, podéis plantearos realizar el esquema de la siguiente página.

Universidad de Huelva 2009

El acontecimiento	La noticia
• ¿Quién es el protagonista?	• ¿Quién informa?
• ¿Qué ocurre?	• ¿Qué hecho nos transmite?
• ¿Dónde sucede?	• ¿Desde dónde se nos narra?
• ¿Cuándo ocurre?	• ¿Cuándo se informa?
• ¿Por qué acontece?	• ¿Por qué se nos cuenta?
• ¿Cómo se desarrolla?	• ¿Cómo nos la presenta?

Con este modelo de análisis, habréis percibido cómo el acontecimiento es muy distinto al hecho de la noticia, que es siempre una elaboración del periodista –o del medio de comunicación– desde su propia visión e interpretación de la realidad.

6. ¡Del hecho al dicho...!

Como habéis visto en el ejercicio anterior, en la noticia se incorporan no sólo datos e informaciones del acontecimiento, sino también comentarios realizados por los periodistas sobre su visión de los hechos. Estas aportaciones completan, valoran o interpretan los acontecimientos desde un enfoque personal con la incorporación de elementos visuales y sonoros.

Estos comentarios subjetivos, a través de imágenes y sonidos, hacen que la noticia no sea una reproducción de la realidad, sino una interpretación de la misma.

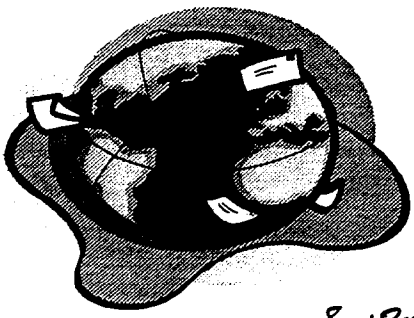
Fíjate en este gráfico:

Hechos y comentarios en la noticia

	Representación de acontecimientos	Representación de comentarios
Imagen	• Grabación de los hechos (vídeos, fotos...) • Reconstrucción de los hechos (gráficos animados, esquemas aclaratorios...) • Rótulos con datos del hecho	• Imágenes de archivo • Ilustraciones interpretativas • Caricaturas • Rótulos valorativos • Expresiones y gestos presentadores • Modos de expresión
Sonido	• Toma directa de sonido (donde se produce el hecho) • Relato de los informadores o testigos • Explicaciones orales	• Valoración de los hechos • Comentarios de los hechos • Música o efectos sonoros

En grupos pequeños, seleccionad una noticia de la tele y, a partir de este último gráfico que os hemos presentado, buscad todos los elementos que encontréis de representación del acontecimiento y comentario, que intervienen en la realización de esta noticia.

Universidad de Huelva 2009



7. Espacios y formatos

Seleccionad, a través de un avance de programación televisiva, varios espacios informativos. Dividiros en el grupo la tarea de grabar en vídeo los programas y, entre todos, clasificarlos en función de espacios y formatos televisivos que os presentamos en la sección «Vamos a conocer...».

8. ¿Qué nos ponen?

Grabad los telediarios de mediodía de todas las cadenas de televisión, responsabilizándose cada miembro de una emisora, anotando la relación de noticias aparecidas y su orden. En grupos, podéis comparar las relaciones, comprobando las diferencias y semejanzas entre las cadenas.

Cadenas	Semejanzas	Diferencias

➸ ¿Por qué creéis que hay diferencias entre las programaciones de las cadenas?

⇨ ¿Por qué hay distintas prioridades en los tratamientos de las noticias: orden, tiempo, imágenes...?

➸ ¿Se presentan las noticias como si fueran espectáculos (shows)?, ¿por qué?

⇨ ¿Cuál sería vuestra lista ideal de noticias? Justificad vuestras elecciones

Lista ideal	
Noticias	**Justificación**

➸ ¿Qué criterios creéis que utilizan los directores de los programas informativos al seleccionar las noticias que emiten los telediarios? ¿A qué intereses creéis que han de responder?

⇨ ¿Están los jóvenes representados en las noticias? ¿Se emiten programas informativos pensando en las necesidades e intereses de los jóvenes? ¿Por qué?

Universidad de Huelva 2009

9. Presentadores

⇨ ¿Conoces a algún presentador/a de informativos?

⇨ ¿Por qué crees que han sido elegidos?

⇨ ¿Crees que la fama de estos periodistas es comparable entre la población juvenil con los protagonistas de otras series televisivas?

Razonad las respuestas.

10. El esqueleto del telediario

Esta actividad consiste en descubrir cómo se organiza la información de un programa de noticias de actualidad, cómo es su estructura.

A partir de las grabaciones que tenéis realizadas, comprobad la presencia y tiempos de las siguientes secciones:

- Portada del telediario: titulares
- Noticias por secciones: internacional, nacional, sucesos, deportes, tiempo...
- Transiciones: cortinillas de separación
- Cortes publicitarios: anuncios
- Resumen final: Repetición de noticias importantes

11. Géneros informativos

Los telediarios emplean las distintas modalidades del periodismo informativo para transmitir las noticias. Esencialmente, los géneros empleados son:

- **Informativo:** centrado en la narración objetiva de los hechos reales, sin emitir opiniones.
- **Interpretativo:** Contextualización del hecho, indicando causas y consecuencias, utilizando diferentes fuentes de información, sin interpretar subjetivamente.
- **Opinativo:** realización de juicios de valor del acontecimiento.

Aunque el género informativo es, por excelencia, el más utilizado en los telediarios de actualidad, también se recurre a veces a incorporar interpretaciones y opiniones.

⇨ Buscad en grupos ejemplos de los tres géneros en los telediarios españoles.

⇨ ¿En qué tipos de programas prevalece el género interpretativo y de opinión?

12. Debates

⇨ ¿Has seguido alguna vez con atención un debate en televisión?

⇨ ¿Cómo son los personajes que aparecen en él? ¿Y los escenarios?

⇨ ¿Qué función tiene el público?

13. Documentales

⇨ ¿Te gustan los documentales?

⇨ ¿Qué temas son los más analizados en este tipo de programas?

⇨ ¿Es difícil diferenciar los documentales de otros programas informativos?

Universidad de Huelva 2009

Vamos a conocer...

Espacios y formatos informativos en la tele

La información es, sin duda, uno de los componentes básicos de toda programación televisiva. Prácticamente todas las emisoras, a excepción de algunas temáticas, cuentan con espacios dedicados a la información de actualidad, dado que es éste uno de los espacios que atraen a un público más variado. Aunque niños y jóvenes no sean especialmente adictos a estos programas, las emisoras cuentan con que este tipo de mensajes tienen una enorme influencia social, ya que la información es una de las piezas claves de toda programación.

Pero además, los espacios informativos no se circunscriben exclusivamente a los noticiarios diarios, aunque éstos en todas las cadenas ocupan un lugar estelar durante varias ediciones al día, para ir informando en espacios de tiempo más o menos reducidos de las noticias de actualidad a través de imágenes y sonidos de los acontecimientos. Junto a los telediarios, se emiten otros espacios informativos con formatos más flexibles y abiertos: programas especiales de actualidad, documentales, etc. y otros que combinan la información con el entretenimiento: magazines, programas musicales, talk-show (anglicismo para indicar programas donde se combinan el espectáculo con las entrevistas)... Estos programas utilizan diferentes formatos de presentación de la información.

Noticias: *informaciones escuetas de los acontecimientos relevantes socialmente por su novedad, originalidad o impacto social que son narradas por un locutor o reportero y emitidas, bien en directo, o bien con breve lapso de tiempo desde el acontecimiento.*

Entrevistas: *son conversaciones con personas noticiables que dan información directa sobre los acontecimientos relevantes. La charla entre el entrevistador y entrevistado permite conocer información de primera mano, en el que el primero (periodista) es el que interroga y el segundo (personaje protagonista de la noticia) el que responde a partir del diálogo entre los personajes.*

Coloquios y debates: *son conversaciones en las que intervienen varios contertulios que charlan sobre un tema de actualidad, dando a conocer distintos puntos de vista. Mientras que en el coloquio se ofrecen visiones distintas que no suelen pres-*

Universidad de Huelva 2009

tarse a la confrontación, en el debate, las visiones son más radicales a favor o en contra del tema de discusión. Son programas normalmente con pocas imágenes externas y el diálogo entre los personajes es lo que prima, además de sus gestos y movimientos faciales.

Reportajes: son relatos de acontecimientos de la actualidad, donde se profundiza en el desarrollo de los acontecimientos, dando explicaciones de los mismos, sus causas y consecuencias. Se prestan por ello mucho más que las noticias a incorporaciones de las visiones personales de los reporteros y sus explicaciones de los hechos.

Conferencias y ruedas de prensa, en las que un portavoz de un organismo da información directa sobre un acontecimiento, contestando a las preguntas de los diferentes periodistas sobre los mismos.

En resumen:

- **Programas informativos:**

Telediarios, programas especiales de actualidad, documentales, *talk-show, magazines*, musicales de actualidad...

- **Géneros informativos:**

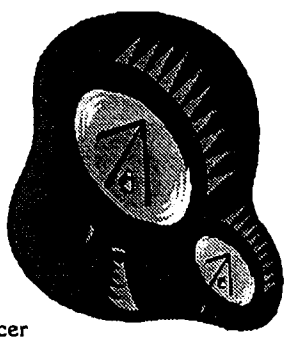
Noticias, entrevistas, coloquios y debates, reportajes, conferencias y ruedas de prensa...

Profundizamos

1. Nuestro telediario

Organizad la clase como si fuera un estudio de televisión, dedicado a informativos.

Elegid los presentadores de las noticias y el realizador de las mismas. Previamente los reporteros y guionistas trabajarán con periódicos e imaginación para redactar los textos.



Si es posible podéis grabar algunas imágenes con una videocámara, colocando junto a los presentadores un televisor que funcionaría a manera de soporte visual de las noticias presentadas. Podéis trabajar en la preparación de las noticias en grupos pequeños y hacer tantos telediarios como grupos.

Una opción más interesante es que cada grupo trabaje una sección concreta: nacional, internacional, sucesos, deportes, el tiempo... y luego se haga un solo telediario que se exponga al final de la clase.

Uno de los grupos se encargaría de esta forma de hacer la realización audiovisual, preparando todo el engranaje técnico.

Universidad de Huelva 2009

Para saber más...

Elaborando la noticia...

1. La información que entregan los medios de comunicación no es la realidad en sí. Son puntos de vista; percepciones e interpretaciones; significaciones acerca de una realidad polivalente.

2. La función de «gatepaker» (persona responsable de la información en los medios) consiste en seleccionar, de las miles de posibles informaciones, sólo algunas, pues el espacio («tiempo» en radio, cine y televisión; «espacio físico» en la prensa escrita), es siempre restringido.

3. El «gatepaker», entonces, selecciona y además da un orden –combina– para construir una secuencia noticiosa.

4. Existen criterios según los cuales los periodistas clasifican, de entre los múltiples hechos sociales susceptibles de ser información, aquéllos que constituyen noticia.

Estos criterios son sólo una referencia técnica, pues en realidad, la mayoría de las veces, lo que prima para seleccionar y destacar una noticia, es la escala de valores y los intereses de la persona o grupo emisor. Estos criterios son: prominencia (relevancia pública de la figura), proximidad: geográfica o cultural, catástrofe, progreso, interés humano, sexo, violencia...

5. La prensa escrita, para destacar o minimizar una noticia, dispone de diversos recursos gráficos: columnaje de los titulares (ancho), tamaño de las letras (tipos), líneas de encuadre; ubicación de la información dentro de la página, etc. Asimismo, los medios audiovisuales utilizan, fundamentalmente, el tiempo que asignan a cada información y el orden de aparición de las noticias.

Fuenzalida, V. y Edwards, P. (1984): *Educación para la TV*. Chile. Ceneca.

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos

Individualmente

✎ ¿Has cambiado tu opinión respecto a los informativos? ¿Los ves de forma diferente?

✎ ¿Crees que la información puede aportarte conocimientos valiosos en tu vida?

✎ ¿Qué actividad ha sido la más interesante para ti? ¿Por qué?

✎ ¿Crees que se ha trabajado bien en tu grupo? ¿Te ha facilitado la consecución de los objetivos iniciales? ¿Cómo mejorar la participación de todos?

✎ ¿Cómo valoras tú los documentos de la Unidad?

✎ ¿Has aumentado tu curiosidad por conocer la información que nos ofrecen los distintos medios?

✎ ¿Qué más te interesa conocer para estar más y mejor informado?

En grupos

¡Debatimos!

Preparad la clase para celebrar un debate televisivo sobre el tema: «La información en televisión»

Entre los contertulios, debe haber un bando a favor y otro en contra del tema analizado, para provocar la polémica y discusión. Un moderador ha de controlar tiempos y encargarse del desarrollo democrático y participativo del mismo. Al final, el público, que será el resto de la clase, debe tener intervenciones dirigidas a los participantes.

Durante el desarrollo de éste, varios alumnos/as pueden grabar con cámaras el debate, para luego hacer un montaje y visionarlo en clase.

El debate tiene que girar en torno a preguntas que sirvan de recapitulación y aplicación de los conocimientos y capacidades adquiridas a lo largo de la Unidad. A manera de ejemplos, os sugerimos que se planteen preguntas como:

- La información: ¿es interesante?, ¿nos sirve a los jóvenes?
- La información: ¿es parcial?, ¿es formativa?, ¿está manipulada?
- ¿Se ofrece la misma realidad en directo que a través de la televisión?
- ¿Influye mucho la visión personal de los cámaras en el producto final?
- Ventajas e inconvenientes de la información ofrecida en directo y diferido
- Los jóvenes y la información: ¿divorcio?

Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 3.2.2

El entretenimiento

Si bien las funciones básicas de la televisión son formar, informar y entretener, es esta última la que cada día gana más terreno y tiene mayor espacio en todas las cadenas de televisión. La tele es ante todo espectáculo, diversión, entretenimiento... La mayor parte de los jóvenes españoles confiesan ver la tele porque les divierte y entretiene; pocos son los que manifiestan que esta «caja mágica» les ofrece una mayor formación cultural.

Conviene que analicemos, por ello, la diversión que nos ofrece la televisión para descubrir cuáles son sus aspectos negativos y positivos, cómo responden a nuestros deseos, cómo reflejan nuestra realidad cotidiana, en qué nos influyen...

¿Qué pretendemos?

- Reflexionar sobre el papel de los programas de entretenimiento televisivo, como género básico y más influyente de este medio audiovisual.
- Descubrir los diferentes tipos de entretenimiento que ofrece la televisión, a través de sus programas para recrear la realidad.
- Analizar los elementos básicos de la estructura dramática de los programas de entretenimiento: historia, personajes, espacios...
- Valorar los aspectos positivos y negativos que conlleva el visionado de programas televisivos relacionados con el entretenimiento.
- Percibir el grado de influencia que los programas de entretenimiento tienen en nuestras vidas.
- Descubrir los mecanismos que la televisión pone en marcha para «trucar» la realidad.
- Desarrollar la capacidad de reflexión sobre el espectáculo televisivo.

Universidad de Huelva 2009

¿Qué sabemos?

✎ ¿Cómo nos divertimos? Haz una lista de las actividades que más te divierten en casa y en la calle. Clasificalas por orden de preferencia. ¿Has incluido la televisión?, ¿en qué posición?

✎ ¿Crees que la televisión es un espectáculo?

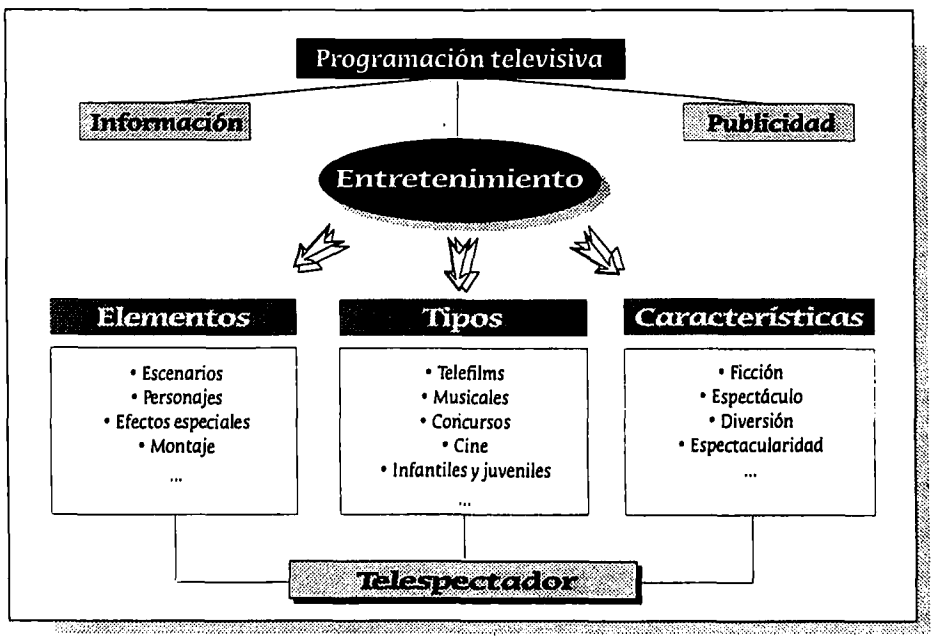
✎ ¿Qué recursos crees que utiliza la tele para entretenernos?, ¿por qué nos «enganchan» tan fácilmente?

✎ Recuerda algunos de tus personajes favoritos de la tele. ¿Están en programas de entretenimiento?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• Realidad y espectáculo televisivo. • Programas televisivos de entretenimiento: características, tipos, estructuras... • La creacción de espectacularidad: efectos especiales en televisión. • Programación infantil y juvenil. • Influencia de los programas de entretenimiento en las audiencias y en los telespectadores.	• Diferenciación realidad/invención en el espectáculo televisivo. • Distinción de elementos que se emplean en la ficción televisiva. • Resumen, comentario y comparación de distintos programas de entretenimiento. • Análisis y reflexión sobre la finalidad y calidad de programas musicales, concursos, telefilms... • Comparación entre los programas de entretenimiento de los distintos medios.	• Valoración de los programas de entretenimiento de la televisión, seleccionando en función de su calidad. • Distinción de los valores y estereotipos implícitos en los programas de entretenimiento. • Actitud crítica ante los «montajes especiales» de la realidad en la televisión. • Sensibilidad ante el contenido estético del mensaje audiovisual de entretenimiento.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. ¡Ficción!

Uno de los grandes problemas que tiene la televisión para sus audiencias es la dificultad de separar la realidad de la invención. Realmente, en televisión todo es una representación de la realidad; nada es la propia realidad.

⇨ Comprueba esta afirmación en algunos de tus programas favoritos, indicando todos los elementos que el creador incorpora para realzar el mensaje, tanto en imágenes como en sonidos. Recuerda que algunos de los elementos que se emplean para la representación ficcional de la realidad en los mensajes televisivos son:

- Escenarios: decorados, iluminación, sonidos...
- Personajes: maquillaje, vestimenta, selección...
- Fragmentación y selección de una parte de la realidad: saltos temporales, elipsis...
- Efectos especiales y trucajes...
- Montaje: forma de unión de las imágenes...

2. Espectacularidad

Los programas de la televisión se basan en una serie de recursos, que tienen como soporte la imagen, el sonido, los efectos especiales... La televisión no se sirve exclusivamente de la palabra y el texto, sino especialmente de su impacto visual y el movimiento de las imágenes.

⇨ Selecciona algunos programas y busca los recursos para «crear espectáculo» que emplean.

3. ¡Espectáculo!

La televisión es cada vez más toda ella un espectáculo que sirve fundamentalmente para entretener.

Señala los tres programas que creas que sean más divertidos y los tres que menos.

Más divertidos	Menos divertidos

A partir del gráfico, reflexionad en pequeños grupos si los que vosotros no habéis escogido, pueden ser los más entretenidos y visionados por otros colectivos sociales (adultos, profesores, padres, madres, etc.).

4. Teleseries

✪ Las teleseries son programas de capítulos, generalmente semanales, donde en cada episodio se presenta y resuelve un problema a través de un héroe o heroína, que recurre a la acción para solucionar el caso. El conflicto planteado conlleva muchas veces el empleo de la violencia.

Universidad de Huelva 2009

En pequeños grupos, haced un listado de todas las series que estéis viendo en la actualidad y otra de aquéllas que ya dejaron de emitirse pero que recordéis. Clasificadlas según su nacionalidad (españolas y extranjeras).

	Series actuales	Series antiguas
Españolas		
Extranjeras		

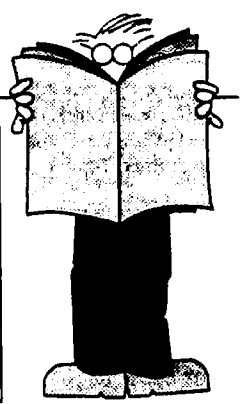
Seleccionad, a través de una asamblea de clase, las dos teleseries españolas y extranjeras más populares y vistas entre los compañeros/as, y con ellas, estableced un debate con las siguientes pistas:

	Series seleccionadas
Españolas	
Extranjeras	

- ¿Plantean temáticas y problemas juveniles?, ¿cómo los solucionan?
- ¿Cómo son sus personajes?
- ¿Por qué nos interesan este tipo de programas?
- ¿Qué críticas haríais a estas series? ¿Qué les pondríais? ¿Qué les quitaríais?
- ¿Por qué estas series no son más que un espectáculo y no representan a la vida real?

Lectura y comentario

Lee el siguiente artículo:



«Sensación de vivir», la reina del telefilm

Al echar un vistazo a la parrilla de programación se observa que unas cuantas docenas de horas están ocupadas por los telefilmes. Al final de la década de los ochenta e inicio de los noventa, de las 1.000-2.000 horas producidas de telefilmes, 750 son norteamericanas. Si la matemática no falla, sale un promedio de más de dos horas

Universidad de Huelva 2009

diarias de películas estadounidenses en nuestras pantallas. Es innegable la habilidad de los americanos para conducir la acción; pero también es necesario reconocer su ingenua superficialidad en la inmensa mayoría de su temática y planteamientos narrativos. Interesa detectar que desde el aparente bienestar que presentan estos relatos hasta nuestro aquí y ahora, existe una distancia estratosférica. Esto nos obliga a realizar con nuestros alumnos un esfuerzo de análisis crítico, en el que la serie que hoy nos ocupa, «Sensación de vivir», no es ninguna excepción.

«Sensación de vivir» es una serie que se emite como reposición en Tele 5 desde las 22 horas a las 23, aunque si quitamos el insistente martilleo publicitario, nos queda reducida a cuarenta y cinco minutos, aproximadamente. En ella se presenta a un grupo de amigos adolescentes con su problemática cotidiana: nuevas relaciones, vida en el instituto, ambiente familiar, proyectos... Al igual que como otras célebres series existe un contexto social, cultural y económico que no tiene nada que ver con la vida de ciudadanos que la mayoría llevamos. De esta serie de adolescentes –donde todos conducen flamantes coches deportivos, pertenecen a un prestigioso club y portan tarjetas de crédito que les proporcionan sus papás– la única relación válida que se puede establecer es la problemática común de la propia adolescencia, que será el núcleo que dinamizará nuestro trabajo. Es importante destacar este hecho por todo los deseos de vivir en el estado de bienestar que exhibe la serie que puede provocar en el joven. Evidentemente, el telefilme transmite unas situaciones como las tensiones en casa con sus padres debido a la diferencia generacional para abordar múltiples temas, inseguridades y titubeos ante los nuevos ligues y amistades, problemas para aceptar los riesgos de la toma de decisiones, pero todo ello se ofrece desde una perspectiva genuinamente americana y consumista.

Es obligado apuntar que el telefilme es un producto exclusivamente televisivo en sus mecanismos de producción, pero que ha vampirizado descaradamente otras manifestaciones artísticas como el cómic, la radio y el cine. Como resultado aparece un curioso híbrido en el que la estética postmoderna y la narrativa publicitaria marcan el tono.

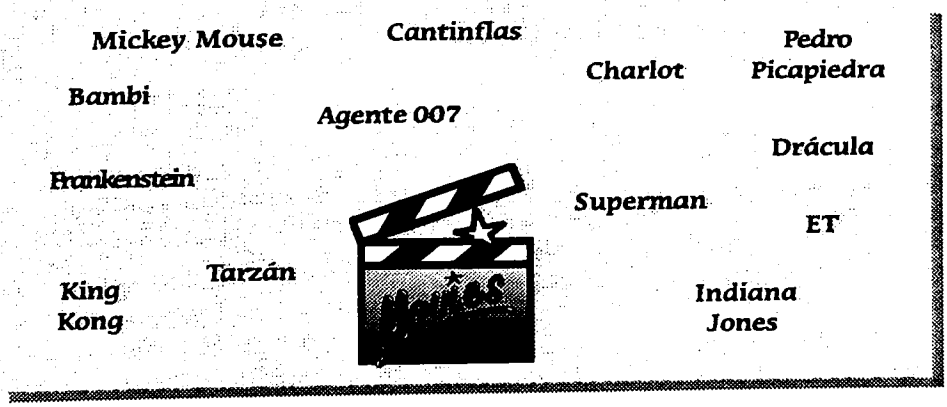
José Antonio Gabelas
Heraldo de Aragón 14-X-92

Ahora puedes hacer un resumen del texto y comentar en pequeños grupos los siguientes interrogantes:

- ¿Habéis visto alguna vez «Sensación de vivir»?
- ¿Qué os ha parecido?
- ¿Por qué crees que se llama así?
- ¿Cuál es la clave de su éxito?

5. Cine

Cuando surgió la televisión, muchos cinéfilos vieron peligrar el séptimo arte. Hoy en cambio, la tele es una de las principales aliadas del cine. De hecho muchos conocemos el cine a través de la pequeña pantalla. Para comprobarlo, os ofrecemos una lista de personajes del cine para ver si los conocéis. Discutid qué representan y qué significado tienen en nuestras vidas:



Universidad de Huelva 2009

Personaje	Descripción	Papel que representa	Significado

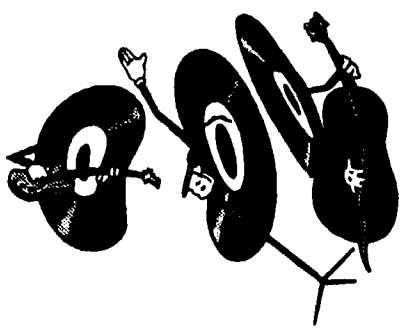
6. Concursos

☼ Analizad un concurso de la televisión, indicando sus reglas de funcionamiento, premios que se consiguen, sentimientos que experimentan tanto los participantes como los espectadores, méritos de los concursantes y su sistema de selección, patrocinador del concurso...

Concurso	
Reglas	
Premios	
Concursantes	
Patrocinadores	

Reflexionad sobre la finalidad de este tipo de programas, cómo se financian, cómo conseguir mantener la atención del público semana tras semana, en qué radica su éxito, etc.

7. Musicales



✪ Los programas musicales siempre han sido los favoritos de los jóvenes; en ellos, además de escuchar la música preferida, se puede ver cómo son, cómo actúan y se mueven los cantantes de moda.

⇨ Señalad, en grupos pequeños, vuestros programas musicales favoritos de la tele y com-

Universidad de Huelva 2009

parardlos con los de la radio. ¿Qué diferencias encontráis?

✓ Leed y discutid en grupos esta frase:

«Los videoclips son los anuncios musicales».

➪ ¿Qué tiene de cierto y de falso, en vuestra opinión, esta afirmación?

➪ ¿Son los videoclips unos instrumentos de las grandes empresas musicales para «vendernos» un tipo de música concreta?

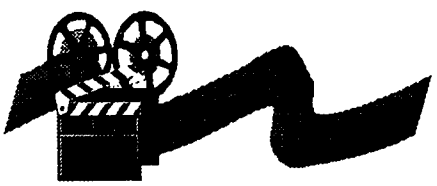
8. Telenovelas

☼ Este tipo de programas son narraciones lentas que nos cuentan problemas generalmente de tipo emocional (abandonos, enfrentamientos, infidelidades, etc.) que complican con múltiples fórmulas su solución. Generalmente tienden a crear estereotipos de los personajes (el bueno, el malvado, la criada, la señora...). Curiosamente, este tipo de programas capta una audiencia muy fiel, que sigue con pasión los diferentes capítulos, a pesar de su poca progresión y la ínfima calidad de sus imágenes. Una de las razones de su éxito es también la facilidad de poder captar su argumento aún viendo los episodios de forma intermitente.

✓ Os proponemos que veáis en clase un fragmento de algún capítulo de una telenovela (a ser posible de una serie que alguien en la clase esté siguiendo, para explicar sus antecedentes y contextualizarla). Fijaos en los siguientes aspectos:

➪ ¿Cuál es el argumento principal? ¿Tiene líneas secundarias?

➪ ¿En qué espacio se desarrollan los acontecimientos?



➪ ¿Están estereotipados los personajes? ¿cómo son los buenos y los malos?

➪ ¿Qué temáticas principales refleja la telenovela?

➪ ¿Cómo se plantean los problemas? ¿qué soluciones propone? ¿con qué alternativas?

✓ Una vez analizados los aspectos fundamentales de la telenovela, es la ocasión de ver en qué medida éstas reflejan los problemas de nuestra sociedad.

➪ ¿Son éstos los mismos conflictos que vive la gente de nuestro entorno?

✓ Reflexionad ahora sobre los procedimientos que emplea este género televisivo para «enganchar» a los telespectadores, creando teleadicción.

➪ ¿Por qué, entonces, las telenovelas tienen tanto éxito?

➪ ¿Crees que influyen en las actitudes, vocabulario, modas, costumbres y relaciones de sus telespectadores fieles?

➪ ¿Sigues o has seguido tú alguna vez un programa de este tipo? Reflexiona el porqué.

Universidad de Huelva 2009

9. Programas infantiles y juveniles

Es difícil determinar qué programas son específicamente infantiles y juveniles; entre otras razones, porque, como sabéis, los chicos y chicas ven todo tipo de programas. De todas formas, aquellos espacios que se dirigen explícitamente a los más pequeños, cuyos protagonistas son niños, que se emiten en horario definido por las cadenas como infantil/juvenil... son los que habitualmente se clasifican dentro de este género.

¿Qué programas infantiles conocéis en la programación de todas las cadenas? ¿y juveniles? Elaborad en grupos pequeños el siguiente gráfico:

Programas infantiles

Nombre	Duración	Franja	Contenidos	Nacionalidad

Programas juveniles

Nombre	Duración	Franja	Contenidos	Nacionalidad

Reflexionad en clase:

¿Creéis que la población infantil está bien atendida en las cadenas de televisión?, ¿y la juvenil?

¿Los tipos de programas juveniles (contenidos, temáticas, horarios...) responden a lo que vosotros queréis?

¿Por qué creéis que los jóvenes ven otro tipo de programas no específicamente juveniles?

¿Cómo sería vuestro programa juvenil ideal?

Universidad de Huelva 2009

Vamos a conocer...

Los telefilms

Los telefilms son realizados por las grandes compañías de televisión o por las productoras cinematográficas, que se han pasado al campo de la producción televisiva. Una productora como la Universal dedica aproximadamente los dos tercios de su producción a la realización de series televisivas. Una gran productora como la Paramount realiza también numerosas series para televisión. El telefilm puede definirse como un discurso narrativo de ficción producido para su emisión televisiva. Las series televisivas básicamente se plantean de idéntica forma a una película cinematográfica. Se siguen esquemas semejantes respecto a la planificación, iluminación, montaje...La única diferencia estriba en una adaptación a la pecularidad del medio (por ejemplo, en televisión suele huirse del plano general al no distinguirse los elementos con facilidad en la pequeña pantalla). La planificación será a base de planos medios, existiendo un ritmo acelerado que puede llegar a doce planos por minuto, incluso en momentos de extrema tensión se puede utilizar un plano cada dos segundos, valor que equivale a la cadencia empleada en un espot (anuncio publicitario).

En los seriales televisivos existen unos códigos muy estrictos de manera que cada capítulo repite el mismo esquema del anterior (ésta es una de las grandes razones de su éxito: se presenta al espectador aquello que ya ha visto, leído, escuchado...; es la ley por la cual nada debe cambiar si queremos que todo siga igual). El lenguaje de los seriales es muy simple, se evita que el espectador pueda pensar (todo se le da hecho), la narración se planteará en su orden lógico, sin que existan vueltas atrás. Las situaciones y los personajes aparecen tipificados.

Los telefilms pueden agruparse en los siguientes tipos:

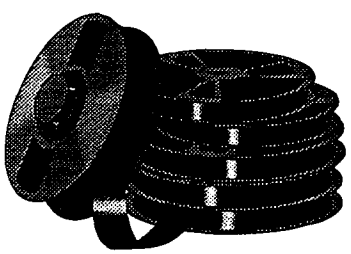
a) Telefilm unitario. Se trata de películas producidas expresamente para TV, no divididas en episodios y de una duración equivalente a la de una película de largometraje.

b) Telefilm de serie. Es la clásica serie de televisión, que tanto se ha impuesto por medio de la producción norteamericana.

c) Miniserie. Telefilm con pocos capítulos que mantienen estrechas relaciones entre sus episodios.

d) Telenovela. Existen varios tipos: la «soap opera» que se dirige a las amas de casa y tienen su origen en las radio novelas (el mismo termino empleado así lo indica: «soap» significa jabón, y «opera» es un género musical melodramático), la «transnacionalizada» (mezcla del «soap» con el telefilm) y el culebrón.

e) Telecomedia (comedia de situaciones). La «sit-com» (anglicismo con el que se la conoce) es un relato independiente que nos presenta una situación que afecta a personajes fijos, generalmente una familia o una pequeña comuni- dad. Se trata de un «teatro televi- sado», con sólo cuatro o cinco es- pacios estables a lo largo de la serie. También se le llama «comedia doméstica» o «comedia de per- sonajes», dado que cada vez se enfatiza más la complejidad de los personajes, en detrimento de las situaciones.



Universidad de Huelva 2009

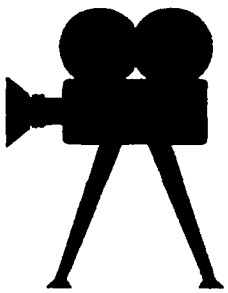
Características del telefilm de serie

Respecto a personajes:

- Maniqueísmo (división elemental en buenos y malos).
- Ausencia de evolución. Siempre se comportan igual.
- Se les caracteriza por medio de simples rasgos.
- Los protagonistas están siempre al lado del bien.
- Los personajes secundarios arropan a los principales.
- Los protagonistas están por encima de todo, son "semidioses".

En cuanto a la estructura de la narración:

- Un bloque aproximado de 45/50 minutos dividido en un prólogo, cuatro partes y un epílogo. Cada parte dura unos 10 minutos al final de cada bloque existen trozos en negro para incluir anuncios.
- Secuencias de impacto seguidas de otras más relajadas.
- Final feliz.
- Secuencias de corta duración.
- Uso frecuente de la elipsis.
- En cada momento el espectador tiene toda la información para «entender» lo que ocurre.
- El punto de vista utilizado es el de los protagonistas.
- Predominio de los momentos de acción.
- Genérico muy elaborado.
- Escenarios comunes repetidos en la serie.



En relación a los recursos estilísticos:

- Predominio de planos cercanos.
- Montaje lineal.
- Planos cortos.
- Plano/contraplano.
- Movimientos de cámara únicamente para seguir la acción.

Desde el punto de vista de la idea:

- Defensa de los valores establecidos.
- Visión simplificada del mundo.

Extraído de BELLIDO, A. (1992) *El cine y la televisión. Secundaria Obligatoria*. Valencia, Generalitat

Profundizamos

1. El peso del entretenimiento

Haced un estudio de las programaciones semanales de las distintas cadenas para determinar:

- El porcentaje de programas de entretenimiento.
- Diferenciar los programas dirigidos exclusivamente a adultos y específicamente destinados a niños y a jóvenes.

2. Programas para jóvenes

Habréis comprobado que existen pocos programas para jóvenes. Echad imaginación y elaborad una propuesta de programas de entretenimiento para una cadena juvenil de televisión.

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos

Individualmente

✎ ¿Qué te han sugerido de nuevo las actividades de esta Unidad?

✎ ¿Como telespectador te has visto influenciado por las ideas aportadas en el trabajo individual y de grupo que has realizado?

✎ ¿Qué características exigirías a un programa juvenil de entretenimiento?

En grupos

✓ Discusión en pequeños grupos, a partir de las siguientes pistas:

✎ ¿Se han alcanzado los objetivos iniciales?

✎ ¿Habéis sentido interés y encontrado funcionalidad en el tema trabajado?

✎ ¿Se os ocurre alguna propuesta para modificar el mapa conceptual? ¿Sois capaces, a partir de las conclusiones de la Unidad, de elaborar vuestro propio mapa?

✎ ¿Qué actividad creéis que ha sido más interesantes? ¿Por qué?

✎ ¿Qué otra actividad podemos hacer para ejercitar la reflexión y poner en práctica lo que hemos aprendido?

✎ Sacad algunas conclusiones de este Tema y relacionadlas con las obtenidas en otras Unidades.

Universidad de Huelva 2009

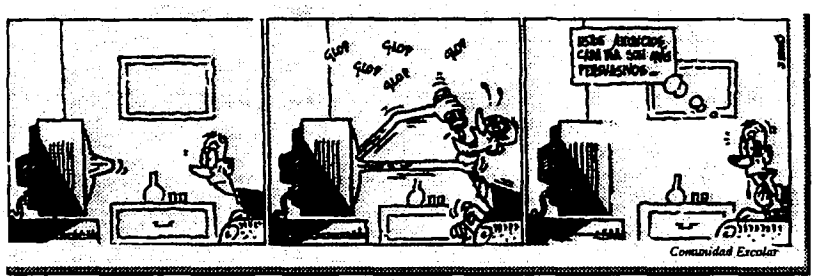
Unidad Didáctica 3.2.3

La publicidad

¿Nos sentimos atrapados por la publicidad? La publicidad es, sin duda, el soporte de la empresa televisiva. La mayoría de las emisoras cerrarían sus puertas si la llama publicitaria se apagara. Aunque pensamos que la televisión es gratis, ésta tiene su precio. Todos pagamos con nuestro consumo el trozo de la tarta publicitaria que nos corresponde.

La publicidad es un mundo apasionante, lleno de colores, dinamismo, imágenes y músicas sugerentes, pero que al mismo tiempo nos puede condicionar y meter en sus redes.

Conocerla más de cerca, llegar a comprender sus mecanismos y artilugios, convertirnos en «hacedores» de sus trucos nos ayudará a convivir más constructivamente con ella.



¿Qué pretendemos?

- Conocer las funciones de la publicidad televisiva en la sociedad actual.
- Descubrir los elementos y mecanismos que la publicidad pone en funcionamiento para informar/seducir a las audiencias.
- Favorecer la utilización del código audiovisual para la expresión publicitaria.
- Reconocer la importancia de los elementos del código audiovisual para informar y seducir a las audiencias.
- Disponer de estrategias para «leer» imágenes televisivas y anuncios publicitarios de la televisión.
- Diferenciar los elementos informativos de los ficcionales en la publicidad televisiva.
- Tomar conciencia de los valores y roles sociales transmitidos en los espots televisivos.
- Mantener una actitud crítica ante el consumo irracional que provoca en parte la publicidad.

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

¿Qué sabemos?

✎ Recuerda los programas que más te gusta ver ¿Intercalan anuncios?

✎ ¿Has reflexionado alguna vez sobre la cantidad de anuncios que aparecen en la tele?

✎ ¿Qué tipo de anuncios te atrae más? ¿Cuáles recuerdas mejor? ¿Cuál crees que es la razón?

✎ ¿Crees que la publicidad de la tele influye en nuestras compras? ¿Y en las de los demás?

✎ ¿Qué productos se anuncian más? ¿A quién se dirigen esos anuncios?

✎ ¿Hay anuncios para niños y otros para niñas? ¿Y para padres y madres? ¿Por qué crees que hay diferencias?

✎ ¿Los anuncios aportan información suficiente al consumidor sobre los productos que ofrecen y publicitan?

✎ ¿En que te fijas más cuando ves un anuncio: en su contenido, en su música, en sus personajes, en sus imágenes, etc.?

✎ ¿Por qué crees tú que aparecen los anuncios en televisión? ¿Es igual publicitarse en la prensa o en la radio?

✎ ¿Consideras que las historias de los anuncios tienen algo que ver con tu vida? ¿Por qué interesan?

✎ ¿Cuáles son los trucos de los publicistas para atraer la atención? ¿Te parecen correctos?

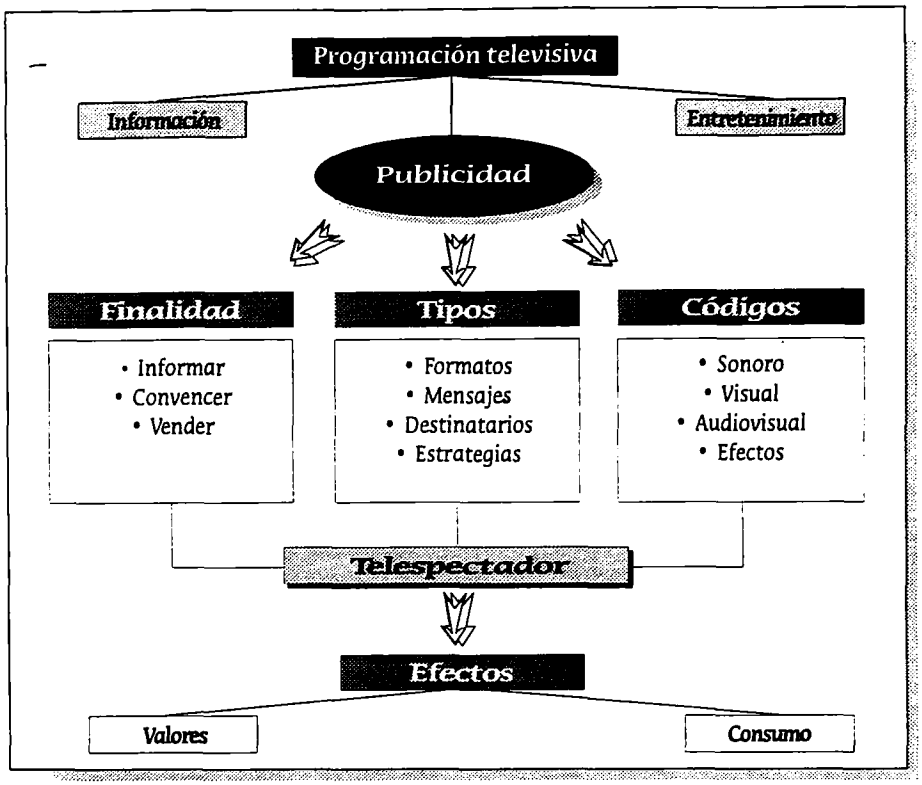
✎ Si desapareciera la publicidad, ¿seguiría existiendo la televisión?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• La publicidad como medio de comunicación. • El papel de la publicidad como mecanismo especial de información dentro de la programación televisiva. • La publicidad como soporte financiero de la comunicación. • Anuncios publicitarios: contenidos y valores transmitidos. • Lenguaje, características y técnicas del lenguaje publicitario en televisión. • Identificación de los diferentes tipos de anuncios. • Lectura de imagen publicitaria.	• Lectura y análisis de anuncios emitidos por televisión. • Comparación de anuncios elaborados en distintos soportes. • Identificación de las características del lenguaje publicitario. • Análisis de la realidad y valores presentados por la publicidad. • Clasificación y comparación de distintos mensajes a partir de distintos criterios. • Elaboración y diseño de eslóganes y mensajes publicitarios. • Identificación de las cualidades reales de los productos anunciados.	• Valoración crítica de los mensajes televisivos publicitarios. • Actitud crítica ante el consumo que provoca la publicidad. • Toma de conciencia de los valores, roles sociales y estereotipos que transmiten los mensajes publicitarios de la televisión. • Aprecio por los valores estéticos y vanguardistas del lenguaje publicitario.

Universidad de Huelva 2009

Mapa conceptual



Investigamos y aprendemos

1. ¡A pensar!

Reflexiona sobre estas frases y coméntalas con tus compañeros:

- ☑ **«El aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad»** (Guerin).
- ☑ **«La publicidad no manipula, informa sobre los productos».**
- ☑ **«Nuestra sociedad valora más el ser que el tener».**
- ☑ **«A todos nos gusta vestir 'a la última'».**

2. ¡Del anuncio al hecho...!

Todos los anuncios ofrecen una realidad parcial, en la que destacan algunas cosas y se ocultan o minimizan otras.

Te proponemos que analices anuncios de la televisión, partiendo de tus conoci-

Universidad de Huelva 2009

mientos sobre el producto en sí, de cómo lo anuncian y lo que realmente ocultan.

Te recordamos que la publicidad es un sistema de comunicación que informa de una manera especial sobre los productos, estableciendo una conexión informativa entre los vendedores y los consumidores.

3. Mercadillo de anuncios

Pensad y escribid por parejas todos los anuncios que recordéis de la televisión. Clasificadlos después según la siguiente ficha:

Producto	Marca	Mensaje	Imágenes	Música	Destinatario	Impacto

4. El anuncio favorito

Del listado que habéis seleccionado, seguro que hay algún anuncio que te atrae en especial, que te llama la atención.

➸ Escribid cada uno en vuestro cuaderno de notas por qué lo habéis seleccionado.

Haced después una puesta en común entre toda la clase para analizar los tipos de anuncios seleccionados, los productos publicitados, sus mensajes, imágenes, destinatarios, etc.

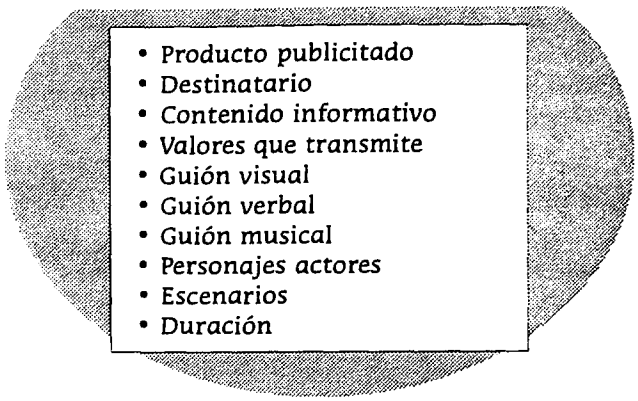
5. Desentrañamos anuncios

Analizad mensajes publicitarios televisivos.

Para ello os proponemos que comencéis grabando una tanda de anuncios en distintas cadenas de la tele o bien utilicéis una de serie de anuncios previamente grabados por parte del profesor.

Conviene comenzar con el visionado, un par de veces, de la serie de anuncios; después en grupo seleccionáis uno que será el que se analice en profundidad. Es necesario elaborar una ficha –tipo cuestionario– que recoja al menos los siguientes datos:

Universidad de Huelva 2009

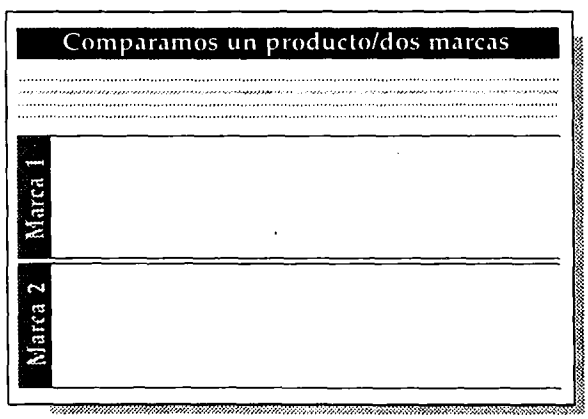


Una vez rellena la ficha, se puede realizar en grupo una pequeña reflexión común sobre:

- Vinculación entre el producto anunciado y el tipo de espot empleado.
- Capacidad de impacto del anuncio en función de sus destinatarios.
- Grado de compenetración entre el contenido informativo y los valores de ficción.
- Acoplamiento entre las bandas musical, visual y verbal.
- Ética de las motivaciones empleadas para incitar al consumo.
- Influencia del anuncio concreto en nuestra vida y la de nuestros familiares.

6. ¡Comparamos!

Una vez analizado un anuncio, podemos comparar dos mensajes publicitarios sobre el mismo producto, estableciendo semejanzas y diferencias en el modo de presentación del producto, las estrategias publicitarias, los aspectos predominantes y si el público al que se dirige se siente igualmente atraído por los dos.



7. ¿Qué hay detrás?

La publicidad no sólo informa de un producto, sino que trata de convencer e incitar al consumo por la vía afectiva y emocional, utilizando motivaciones de diverso tipo: salud, seguridad, prestigio, atractivo...

☞ Selecciona diez anuncios televisivos del listado anterior e indica algunas de sus motivaciones. Puedes partir, ampliándola, de la siguiente relación de valores y motivaciones de la publicidad:

Universidad de Huelva 2009

- Necesidades fisiológicas: alimentación, abrigo...
- Seguridad, compañía
- Autoestima, realización personal
- Erotismo, sexo
- Felicidad
- Autonomía, independencia
- Amor, cariño
- Triunfo, poder, éxito
- Prestigio, posición
- Otros

8. La mujer, un estereotipo

La mujer ha sido hasta ahora uno de los principales reclamos publicitarios. Tanto como ama de casa, como mujer-objeto, la publicidad ha utilizado la figura femenina para vender.

Os proponemos que busquéis ejemplos concretos de marcas que «juegan» con la figura de la mujer.

Posteriormente podéis debatir en el grupo-clase los estereotipos que aparecen en la televisión. ¿Encontráis otros además del de la mujer?

9. ¡A la caza de la marca!

Visionad anuncios televisivos en casa, apuntando los eslóganes publicitarios o la música que emplean algunas marcas de productos. En clase, realizad un juego por equipos para averiguar las marcas a partir de su eslogan o de su sintonía.

➟ Una vez finalizada la actividad, conviene reflexionar sobre el grado de interiorización que tenemos de los productos a partir de sus mensajes publicitarios:

¿Cómo nos influye la publicidad para recordar, sin obligarnos, los mensajes publicitarios y sus eslóganes?

10. «¡Desmárcate de las marcas!»

No solamente recordamos los eslóganes de los productos, sino que también en muchos casos, identificamos los productos con sus marcas. Ahora te ofrecemos una definición de productos publicitados por televisión para que señales el nombre con el que habitualmente los denominas.

1. Se pone cuando te haces una herida. LLeva una gasita incorporada y si coge pelos los arranca.
2. Se toma cuando duele la cabeza o se siente malestar general.
3. Se echa a la leche para conseguir un sabor achocolatado.
4. Érase un dulce en forma de pelota o bola, a un palo incorporado.
5. Se unta al pan y sabe a chocolate.
6. De color rojo, mancha mucho y se pone en las heridas para desinfectar.
7. Sirve para envolver bocadillos y otras cosas. Su aspecto es metalizado, plateado.
8. Es un derivado de la leche. Se come con cucharilla y los hay de varios colores y sabores.
9. Ni en porciones ni en bola. Rebanadas cuadradas muy finas. Gustan a todos, a los ratones también.
10. Bolsa de plástico alargada. Al meterse en el congelador, se convierte en helado. Hay varios sabores.
11. Se le echa a la leche para que tenga sabor a café.
12. Líquido transparente con burbujas. Se mezcla, a veces, con el vino a la hora de comer.
13. Es de papel, sirve para limpiarse y el aseo personal.
14. Es una cinta transparente en rollo que sirve para pegar papel.
15. Líquido de color rojizo y con burbujas. Se bebe solo o combinado con bebidas alcohólicas.
16. Lo utilizan algunas mujeres cuando tienen la menstruación y no es una compresa.
17. Normalmente de color negro. Se pone en las pestañas de los ojos, pero lojo!, no en el párpado.
18. ¿Qué líquido es de color rojo y se bebe como aperitivo?
19. Tejido para mujeres, transparente, que va desde la punta de los dedos del pie hasta la cintura.
20. Juguete que gusta hasta a los mayores. Va con mando. Si presionas demasiado, se sale de la pista.

Universidad de Huelva 2009

«Descubriendo la caja mágica»

Cómo los conocemos	Cómo se llaman
1. Tirita	1. Cinta adhesiva
2. Aspirina	2. Analgésico
3. Cola Cao	3. Cacao en polvo
4. Chupa-Chups	4. Caramelo con palo
5. Nocilla	5. Crema de cacao
6. Mercromina	6. Mercurocromo
7. Albal	7. Papel de aluminio
8. Danone	8. Yogur
9. Tranchetes	9. Lonchas de queso
10. Flash	10. Colonia líquida congelada
11. Nescafé	11. Café soluble
12. La Casera	12. Gaseosa
13. Kleenex	13. Pañuelo de papel
14. Cel-lo	14. Papel adhesivo transparente
15. Coca Cola	15. Refresco de cola
16. Tampax	16. Tampón
17. Rimmel	17. Pintura de pestañas
18. Martini/ Bitter Kas	18. Vermut/Bitter
19. Pantys	19. Medias
20. Scalextric	20. Coche teledirigido en pista

Manuel Fandos

Después de haber hecho el test, habrás comprobado hasta qué punto estamos influenciados por las marcas. Ahora, si quieres, puedes repetir la actividad con tus amigos, tus hermanos y otros compañeros que no sean de la clase.

Pablo Martínez Peralta

11. Publicistas

Diseñad un anuncio publicitario para televisión en grupos pequeños. Para ello tenéis en primer lugar que consensuar el producto a anunciar, su marca, su eslogan, el público al que os dirigís y el contenido del anuncio (en imágenes y textos).

- Producto
- Marca
- Eslogan
- Público
- Contenido (imágenes y textos)

Escenificad la escena y una vez que esté ensayada, grabadla con la videocámara y visionar todos los trabajos en clase.

Vamos a conocer...

Los elementos de la comunicación en la publicidad

- **Emisor:** *fabricante del producto*
- **Receptor:** *televidente*
- **Mensaje:** *comprar el producto*
- **Código:** *audiovisual y verbal*
- **Canal:** *televisión*
- **Referente:** *producto anunciado*

Universidad de Huelva 2009

Plantilla de análisis publicitarios

- Marca anunciadora
- Tipo de producto
- Eslogan del anuncio
- Mensaje anunciado: contenidos
- Nivel informativo/seductor: calidad/cantidad de información del producto
- Grado de desarrollo: ¿cómo se presenta lo que aparece?
- Nivel de complejidad interpretativa: sencillo, complicado, normal...
- Nivel de naturalidad: artificioso, natural...
- Ambientación: escenarios, vestuarios...
- Personajes: Descripción de los actores que aparecen (vestuario, físico...)
- Número de planos del espot
- Tipos de planos predominantes (generales, cortos...)
- Colorido: influencia
- Dinamismo: movimiento, estático, progresión, circularidad...
- Nivel de originalidad: novedoso, corriente, vulgar...
- Espectadores/destinatarios del anuncio
- Modelos de vida presentados
- Nivel de sintonía producto/espot: concordancia producto con presentación
- Valores: ¿se trata de un anuncio respetuoso, despectivo o indiferente? ¿Es orientativo, informativo o indiferente respecto a las personas a las que se dirige?
- Grado de impacto: ¿se siente uno con ganas de comprar el producto después de ver el anuncio?

Basado libremente en Bellido, A. (1992): *El cine y la televisión*. Valencia, Generalitat.

Interrogamos sobre la publicidad

A partir de anuncios, podemos preguntarnos las siguientes cuestiones:

- ¿En qué cadenas lo has visto?
- ¿Con qué frecuencia?
- ¿A qué horas se emite?
- ¿Cómo aparece: entre programas, dentro de un programa?
- ¿Crees que hay alguna relación entre el programa y el anuncio?
- ¿A qué tipo de público se dirige?
- ¿Ves alguna relación entre el destinatario y los protagonistas?
- ¿Quiénes y cómo son los personajes?
- ¿Qué producto es?
- ¿Cómo es?
- ¿Hay algún eslogan? ¿Cuál es? ¿Cómo es: enunciativo, interrogativo...?
- ¿Encuentras alguna relación imagen/texto? ¿Cuál?
- ¿Qué música utiliza?
- ¿Qué ambiente se quiere reproducir? ¿Cómo lo consigue?
- ¿Encuentras relación entre la música, el producto o el destinatario?
- ¿Qué papel tiene la imagen: enseña el producto, le da cualidades?
- ¿Tienen las imágenes una relación lógica con el producto?
- ¿Crees que el anuncio puede influir en el comportamiento del espectador?
- ¿Tiene el producto alguna cualidad especial?
- ¿Puede influir esta cualidad a la hora de comprar el producto?

Basado en Grupo Srectus: *El pan nuestro de cada día*. Zaragoza.

Universidad de Huelva 2009

Modelo de análisis publicitario

Propuesta para lectura de imágenes

1. Ficha técnica
1.1. Tipo de imagen
1.2. Género
1.3. Soporte
1.4. Formato
1.5. Superficie
1.6. Tipo de plano
1.7. Angulación
1.8. Elementos predominantes

2. Lectura objetiva
2.1. Elementos compositivos y distribución del formato
2.2. Centro óptico y centro geométrico de la imagen
2.3. Puntos fuertes de tercio y «sección áurea»
2.4. Líneas de fuerza y líneas de interés
Guías de observación
2.5. Tratamiento de la luz
2.6. El color: análisis y combinaciones
2.7. Tipo de plano
2.8. Angulaciones

3. Características de la imagen
3.1. Originalidad/redundancia
3.2. Iconicidad/abstracción
3.3. Monosemia/polisemia
3.4. Simplicidad/complejidad
3.5. Denotación/connotación

4. Relación texto-imagen
4.1. Funciones del texto: anclaje, relevo, oposición...

5. Lectura subjetiva
5.1. Grado de significación
5.2. Connotaciones emocionales y valorativas de la imagen
5.3. Ideologías y patrones de conducta: sociedad, mujer, familia...

¡Trucos publicitarios!

Muchos anuncios, para vendernos productos casi sin darnos cuenta, se nos presentan con reclamos persuasivos que prácticamente no percibimos, pero que le son muy útiles a los publicistas para convencernos con sus sugestivos mensajes. De esta forma, y no sólo informando, nos despiertan el interés por el artículo y el deseo de comprarlo. He aquí algunos:

• **Suculentas imágenes.** *Algunos anuncios venden más estilos de vida que productos ¿Cómo informar objetivamente del olor del perfume?*

Universidad de Huelva 2009

• **Músicas sugestivas**. *El sonido es una de las piezas claves para atraer al espectador a la cascada de imágenes y sueños que en pocos segundos se le presenta al televidente para convencerlo de la calidad del producto anunciado.*

• **Bombardeo audiovisual**. *¿Cuántas planos de imágenes aparecen como media en los anuncios? El ritmo es mucho más rápido que el de otros géneros televisivos.*

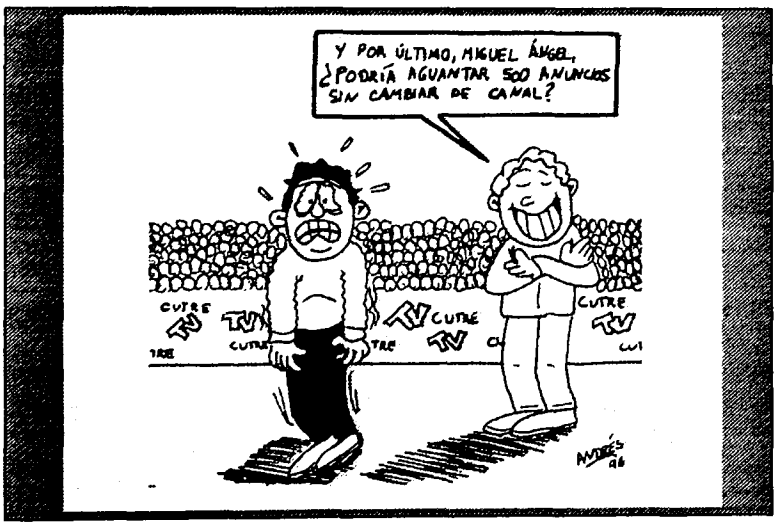
• **Comparación**. *Se presentan dos productos, pero del publicitado sólo se destaca lo positivo, sin señalar lo bueno del opositor que se contrapone de forma radical (bueno/malo).*

• **Impulsividad**. *Se incita a la compra inmediata, sin reflexionar sobre el valor objetivo del producto anunciado.*

• **Reiteración**. *Se repite hasta la saciedad un anuncio publicitario, para hacer interiorizar al telespectador la «bondad» del producto.*

• **Innovación**. *Se vende como nuevo algo que lo ha sido ya infinidad de veces. La novedad sigue siendo un valor que atrae, capta y vende socialmente.*

• **Eslóganes y soniquetes**. *Con frases simples, pegadizas y familiares, consiguen que los telespectadores recuerden la marca durante todo el día; también cuando van a la compra.*



Tipos de anuncios publicitarios

Para comprender mejor la influencia de la publicidad en nuestras vidas y saber analizar mejor sus mensajes, conviene que sepamos diferenciar las distintas clases de anuncios que actualmente emiten las emisoras de televisión.

✓ **En función del formato:**

• **Publicidad en espots clásicos**: *emitida en bloques y separada de la programación a través de breves pausas.*

• **Publicidad en patrocinio**: *insertada directa o indirectamente en los programas, sufragando los costos totales o parciales de los mismos.*

• **Publicidad estática**: *sobreimpresiones digitales o vallas de imágenes fijas presentes en programas deportivos, musicales, etc.*

• **Publicidad encubierta**: *oculta o poco visible, pero presente intencionadamente.*

• **Publicidad subliminal**: *aquélla que se emite sin ser percibida conscientemente por la conciencia humana, pero sí por el subconsciente.*

Universidad de Huelva 2009

✓ **En función de los destinatarios:**

- Publicidad para ***adultos***
- Publicidad para ***niños***
- Publicidad para ***jóvenes***
- Publicidad para la ***familia***

✓ **En función de su mensaje verbal:**

- **Referencial:** *Predomina el contenido informativo del producto: características, tamaño, precio...*
- **Emotivo:** *Se expresan los sentimientos y emociones del protagonista y emisor respecto al producto publicitado.*
- **Apelativo:** *Desde el anuncio se llama la atención del espectador para incitarlo, mediante imperativos, a adquirir el producto.*
- **Fático:** *Intenta mantener la atención del espectador permanentemente con llamadas para que atienda el mensaje.*
- **Metalingüístico:** *El anuncio informa a los telespectadores que está haciendo publicidad.*
- **Poético:** *La publicidad se hace lírica y la estética del espot (mediante música e imágenes) se impone a la información objetiva.*

✓ **En función de las estrategias publicitarias:**

- *Contraposición de productos*
- *Compra impulsiva*
- *Reiteración*
- *Innovación*
- *Información*
- *Prestigio*
- *.../...*

Profundizamos

1. Paseamos... con publicidad

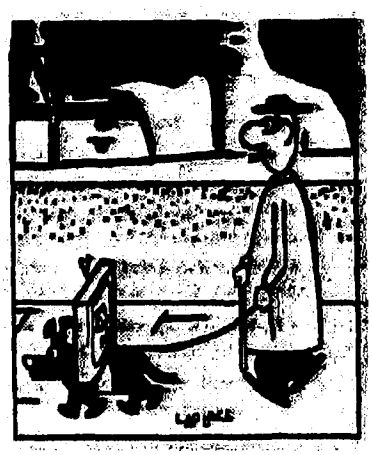
De vuelta a casa, ve observando en la calle todos los anuncios publicitarios que te encuentras. Anótalos y haz luego una lista, clasificándolos en función de su temática y soporte. Diferéncialos de los de la televisión: ¿cuántos están presentes en ambos medios?

2. «Arañamos» a la publicidad

Los anuncios televisivos pueden dividirse en distintos sectores, en función de los tipos de productos que promocionan: alimentación, hogar, vehículos, juguetes, aseo personal, ropa...

En grupos, os proponemos una investigación que consiste en hacer un «dossier» sobre los anuncios de un campo determinado que vosotros seleccionéis, en el que incluyáis:

- Los productos del sector que aparecen.
- Las marcas y sus eslóganes.
- Los «ganchos» publicitarios que emplean.
- Las diferencias que se establecen entre los distintos productos.



Universidad de Huelva 2009

3. Ganchos publicitarios

Buscad ejemplos de trucos de la publicidad para convencernos:

- Músicas de moda
- Personajes famosos
- Culto al cuerpo
- Modelos de vida
- Salud
- .../...

4. El anuncio, al microscopio

A partir de los modelos de análisis publicitario que te hemos ofrecido en la sección «Vamos a conocer...», te proponemos que escojas un anuncio de tu preferencia y realices un análisis pormenorizado del mismo. Al final conviene que saques conclusiones.

5. El barniz de la publicidad

Si como hemos dicho anteriormente, en televisión todo es una representación de la realidad, esta afirmación tiene especial significación en la publicidad, donde los elementos que se incorporan para realzar el mensaje son múltiples. A partir de los elementos que se emplean para la representación ficcional de la realidad en los mensajes televisivos, que hemos utilizado en ejercicios previos:

- Escenarios: decorados, iluminación, sonidos...
- Personajes: maquillaje, vestimenta, selección...
- Fragmentación y selección de una parte de la realidad: saltos, elipsis...
- Efectos especiales y trucajes...
- Montaje: forma de unión de las imágenes...

Analizad en pequeños grupos tres anuncios. ¿Qué conclusiones sacáis? ¿Tienen mucha conexión los anuncios con la realidad?

6. ¡Menudas figuras!

El lenguaje publicitario emplea múltiples recursos para atraer la atención de los telespectadores. Junto a los juegos de imágenes, se utilizan también figuras retóricas tradicionales de la poesía y la literatura.

Te proponemos ahora un listado de figuras de las que debes buscar primero su significado si lo desconoces, consultando libros o preguntando al profesor de Lengua y Literatura. Luego podrás buscar en los anuncios ejemplos de estos recursos:

Aliteración
Metonimia
Personificación
Calambur
Enumeración
Onomatopeya
Antítesis
Repetición
Apóstrofe
Elipsis
Anáfora
Comparación
Anadiplosis

Universidad de Huelva 2009

Para saber más...

Características de la publicidad

Los anuncios publicitarios se nos presentan como una avalancha de imágenes que impiden su contemplación detenida, favoreciendo una percepción acelerada, igualitaria y redundante que produce en los receptores la acentuación de una cultura mosaico (fragmentaria y circular), que impide la linealidad de la comprensión y por ello, la progresiva pérdida del sentido crítico.

✓ **En cuanto a los receptores**, *la publicidad se nos presenta como:*

- *Un medio físicamente activo, que da la apariencia de que avanza como una luz hacia nuestros ojos.*
- *Que se recibe en un entorno íntimo (la casa), pero colectivo (la familia).*
- *Con un mensaje que se autodestruye permanentemente, pero sin dejar de aparecer una y otra vez en la parrilla de la programación, para combatir su fugacidad con la insistencia.*
- *La audiencia siempre es masiva, por lo que sus contenidos han de ser dirigidos al gran público.*
- *La síntesis de sonidos, imágenes y movimientos favorece el recuerdo y su efectividad, ya que éstos tienen siempre un tiempo limitado de emisión.*

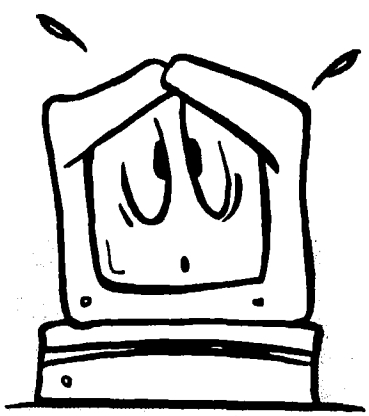
✓ **En cuanto a la forma**, *los anuncios se caracterizan por:*

- *Su rapidez, en montajes agresivos y ultrarrápidos. Su ritmo es vertiginoso hasta una media de 1'8 planos por segundo.*
- *Su lenguaje contagioso.*
- *La condensación de sus mensajes, sin perder su claridad.*

Basado libremente en DEL REY, A., *La televisión. Programa de medios audiovisuales.* Valencia.

¿Cómo es la lógica discursiva de los anuncios?

- **Aparente plena legibilidad**: *Todo anuncio aparece, al menos superficialmente, como comprensible para cualquier espectador, ya que su éxito radica en la máxima audiencia.*
- **Absoluta accesibilidad**: *Los anuncios se presentan sin demandar esfuerzo alguno ni temporal (espera), ni espacial (desplazamiento), ni semántico (de comprensión)...*
- **Sistemática fragmentación**: *Los espots, al igual que los programas, se repiten, se dividen, se cortan... encuadrándose en una unidad superior que es el discurso televisivo, que da coherencia a todos los mensajes.*
- **Continuidad permanente**: *Carencia de clausura.*
- **Sistemática redundancia**: *Repetición constante de fragmentos equivalentes.*
- **Constante oferta de imágenes**: *fragmentos de impacto espectacular.*



Basado en GONZÁLEZ REQUENA, J. (1988): *El discurso televisivo.* Madrid. Cátedra.

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos

Individualmente

- ¿Te han servido estos conocimientos y actividades para «ver» de otra forma la publicidad?
- Selecciona tres anuncios que sean manifiestamente engañosos y que atenten contra nuestros valores como jóvenes.
- ¿Qué actividad de las realizadas crees que ha sido más productiva? ¿Por qué?
- ¿Cómo valoras los documentos de la Unidad?
- ¿Crees que se ha trabajado bien en grupo?
- ¿Te atreverías a hacer un anuncio?

En grupos

Campaña publicitaria

Para sintetizar todo el trabajo de la Unidad y para saber si habéis comprendido y sabéis aplicar los conocimientos que hemos trabajado y las capacidades propuestas en los objetivos, os proponemos diseñar una campaña publicitaria para vender un producto que sin tener utilidad se presente ante la audiencia como un objeto necesario, deseado e incluso codiciado como símbolo de prestigio social y distinción juvenil.

Tenéis que seguir todas las fases de la producción publicitaria y demostrar que habéis captado todas las ideas y propuestas que os hemos dado en la Unidad.

Al final, haced una puesta en común de todas las campañas y entre alumnos/as y profesor/a sacad conclusiones y valorad el grado de consecución de los objetivos didácticos planteados al inicio.

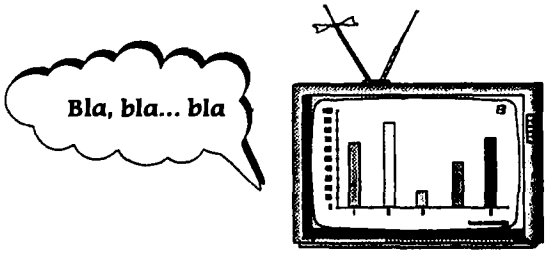
Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 3.3

El lenguaje audiovisual de la tele

Cuando vemos la tele, pocas veces nos paramos a pensar que estamos haciendo uso de un lenguaje que tiene sus propias reglas y códigos. Frente a la lectura y escritura, que exige un duro y lento esfuerzo de aprendizaje, los diferentes códigos audiovisuales que componen el lenguaje de la televisión permiten una comprensión –al menos a nivel superficial– más directa e intuitiva, potenciada por el constante y permanente visionado del mismo desde niños. Todos nos sentimos capaces de «comprender» un anuncio publicitario, un telediario, un documental, un capítulo de una teleserie y sólo algunas películas que experimentan, «juegan» y complican su argumento, nos presentan alguna dificultad de interpretación. ¡Parece como si el lenguaje de la tele representara el transcurrir de la vida...!

Sin embargo, ese primer nivel de lectura que realizamos cuando vemos un programa de televisión, en muchos casos, no va más allá del sentido superficial y primario del documento audiovisual. Los creadores juegan con los códigos de este lenguaje para transmitirnos otras informaciones, otros valores que sólo con un conocimiento más profundo de este lenguaje –sabiendo interpretar sus códigos– seremos capaces de captar. Os proponemos por ello conocer más de cerca el lenguaje de la tele.



¿Qué pretendemos?

- Conocer los principios fundamentales del lenguaje audiovisual de la televisión.
- Descubrir que el lenguaje audiovisual es una compleja sincronización del mundo de las imágenes y los sonidos.
- Interpretar y «leer» las imágenes televisivas, partiendo de sus códigos específicos.
- Valorar la banda sonora y audiovisual del mensaje audiovisual como complementos básicos para su comprensión.
- Desenmascarar las intenciones manipulativas de los mensajes televisivos con la utilización de sus códigos audiovisuales.

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

¿Qué sabemos?

✎ ¿Has empleado una cámara de vídeo para expresarte? Si es así: ¿Qué sensaciones has tenido? ¿Cómo es la realidad a través de su visor?

✎ ¿Sabes que la tele emplea un lenguaje de expresión con códigos propios? Menciónalos, si los conoces.

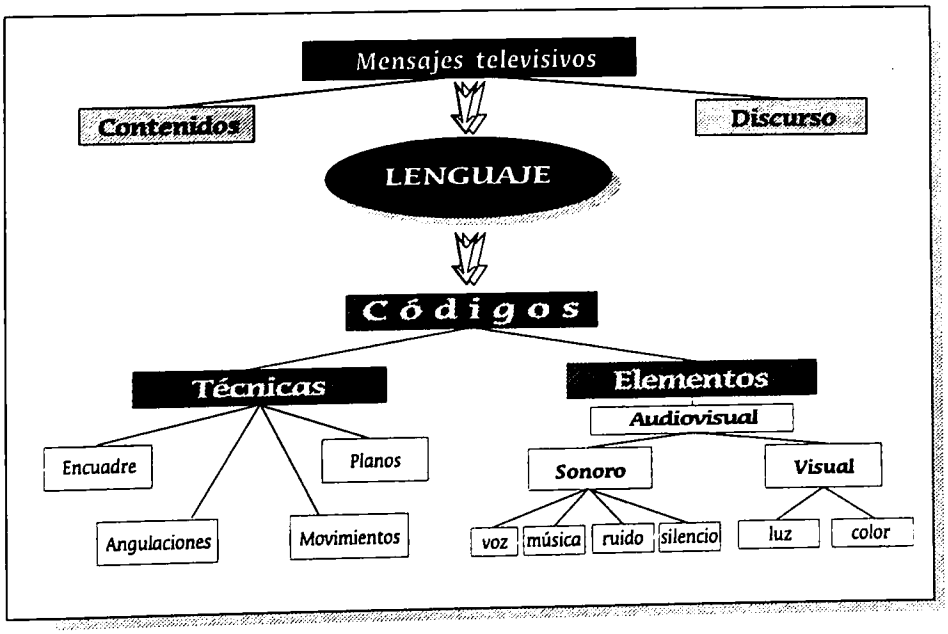
✎ ¿Sabes que la imagen también puede «leerse» y «escribirse? ¿Has realizado alguna vez estas actividades?

✎ ¿Crees que una persona que conozca los códigos del lenguaje audiovisual puede ser manipulada por los mensajes de la tele? ¿Por qué?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• El lenguaje audiovisual y sus códigos. • La imagen y el sonido: valores interpretativos y expresivos en la comunicación audiovisual. • El espacio de la imagen: la escala de planos. • Los puntos de vista de la imagen: angulaciones. • Los movimientos en el espacio: la imagen dinámica. • El componente sonoro de la imagen audiovisual.	• Manipulación de mensajes para el desvelamiento de la funcionalidad de sus códigos. • Grabación de mensajes y utilización de la cámara. • Visionado de mensajes televisivos, para descubrir planos, angulaciones y movimientos. • Expresión creativa mediante mensajes visuales, auditivos y audiovisuales.	• Toma de conciencia de las posibilidades manipulativas de la imagen audiovisual. • Actitud crítica ante las diferentes imágenes que engrandecen y empobrecen una misma realidad. • Interés y deseo por los valores expresivos y artísticos del mensaje audiovisual. • Valoración de la importancia del conocimiento de los códigos audiovisuales para entender mensajes y saber utilizarlos para expresarse.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. Sin música, sin voz

Visionad programas de televisión o cintas de películas, eliminando la banda sonora.

⇨ ¿Se capta totalmente el mensaje a través sólo de las imágenes?

⇨ ¿Qué aportan las intervenciones de los personajes, la voz del narrador y la música y efectos especiales?

Ver de nuevo la película con la banda sonora. Comprobad si vuestras reflexiones previas se confirman.

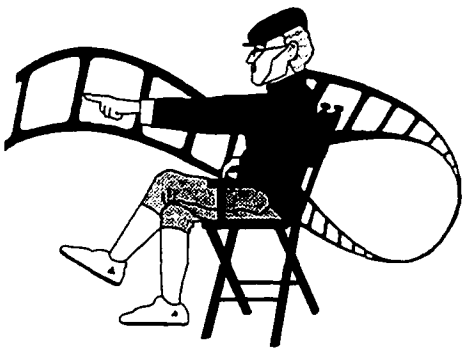
2. ¡Sin imágenes!

Ahora jugamos con la voz.

Seleccionad en equipos anuncios publicitarios o series que hayáis escogido como favoritas en las Unidades anteriores.

Grabad secuencias de las mismas, donde sin citar directamente a los personajes y las series, se establezcan conversaciones significativas e interesantes.

El juego consiste en que, con el televisor fundido a negro, cada equipo emite su banda e intenta que los restantes adivinen qué imágenes les corresponden. Una vez escuchados los mensajes y emitidas las respuestas, se vuelve a visionar para comprobar si acertaron las imágenes.



Reflexionad en el grupo-clase sobre el grado de fijación que tenemos de las imágenes y sonidos de la televisión. ¿Cuáles pueden ser las razones?

3. Planos

A partir de las orientaciones de la sección «Vamos a conocer...», grabad secuencias de espots publicitarios, telediarios y series y luego seleccionad los distintos planos que aparezcan, intentando razonar cuáles han sido las motivaciones de los creadores audiovisuales para seleccionar los mismos.

Podéis, finalmente, hacer una puesta en común entre los grupos para ver si hay coincidencias en los razonamientos.

4. Angulaciones

A partir de las imágenes grabadas en el ejercicio anterior, escoged ahora distintos puntos de vista de la cámara. Podéis comprobar las diferentes sensaciones que producen en los telespectadores las tomas normales, frente a las «picadas« y «contrapicadas».

⇨ ¿En qué tipo de programas abundan más las formas más expresivas: picadas y contrapicadas? ¿En telediarios, series, anuncios...?

⇨ ¿Con qué sentido se emplean las distintas angulaciones?

Universidad de Huelva 2009

5. Movimientos

En las mismas tomas, antes utilizadas, seleccionad diferentes movimientos de cámara.

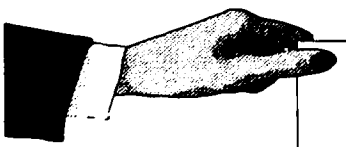
➠ ¿Son difíciles de diferenciar los movimientos en el espacio y los del eje de la cámara?

➠ ¿Cuáles son las razones de que se empleen unos y otros?

6. ¡Captamos la técnica!

Ya hemos aprendido algunos de los recursos que emplean los creadores audiovisuales para expresar sus mensajes.

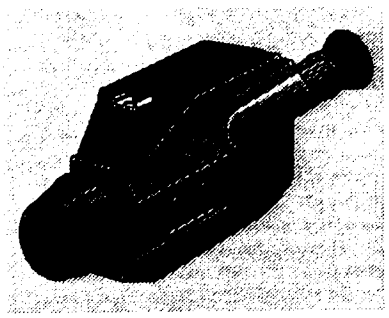
➠ Os proponemos ahora que, en el grupo-clase, veáis diferentes tipos de programas, distintos a los ya analizados, haciendo una lluvia de ideas entre todos, a medida que los visionáis, sobre los diferentes recursos que se van empleando (dedicad a cada una de las técnicas varios minutos):



- Planos y cortes
- Escenas y secuencias
- La escala de planos
- Angulaciones

7. Movimientos de la cámara

Comprobad cómo en función de los espacios televisivos, los recursos van cambiando y transformándose para conseguir transmitir al telespectador diferentes mensajes audiovisuales.



Vamos a conocer...

Persistencia retiniana

Sensación de movimiento creado por la sucesión rápida de imágenes fijas ante el ojo humano a una velocidad de 24 fotogramas por segundo.

Universidad de Huelva 2009

El espacio de la imagen: la escala de planos

En 1915, Griffiht estableció, a partir de las distancias más usadas por los realizadores, lo que se llamó escala de planos, que definen las diferentes distancias que pueden existir entre la cámara y el sujeto, determinando de esta forma el tamaño que el personaje aparece en la pantalla. Los planos son la unidad más pequeña de una película que se compone de secuencias (unidades temáticas a manera de un capítulo de un libro) y de escenas (que corresponden a todas las acciones desarrolladas en un mismo espacio). Dentro de éstas se encuentran los planos, esto es, el tiempo en que la cámara graba ininterrumpidamente hasta llegar al corte.

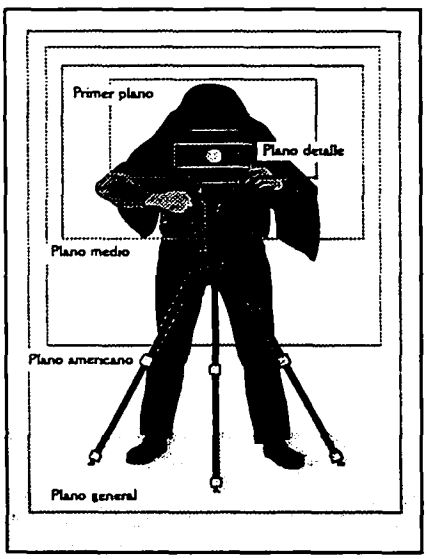
Podemos diferenciar:

✓ **Planos cortos:**
- **Plano detalle:** Focaliza la imagen en un detalle concreto.
- **Primer plano:** Selecciona la cabeza del personaje (denominado en inglés: *close-up*).

✓ **Planos intermedios:**
- **Plano americano:** Toma al personaje desde las rodillas (tres cuartas partes).
- **Plano medio:** Selecciona al personaje u objeto desde la cintura.

✓ **Planos panorámicos:**
- **Plano general:** Sitúa los personas y objetos en su espacio.
- **Gran plano general:** centrado en el paisaje y entorno.

Los planos cortos son muy expresivos y llamativos, muestran aspectos concretos y hacen llevar al espectador al foco de atención que el creador audiovisual selecciona, por lo que la subjetividad es mayor. En televisión, al ser una pantalla muy pequeña frente a la panorámica del cine, se utilizan con bastante frecuencia. Los planos intermedios se acercan más a una visión objetiva de la realidad, situando a los personajes en sus espacios. Son los más empleados y neutros desde el punto de vista de su significatividad icónica. Los planos generales son especialmente informativos y de localización. En televisión se usan con poca frecuencia debido a la miniaturización de los personajes que pierden, por reducidos, su expresividad.



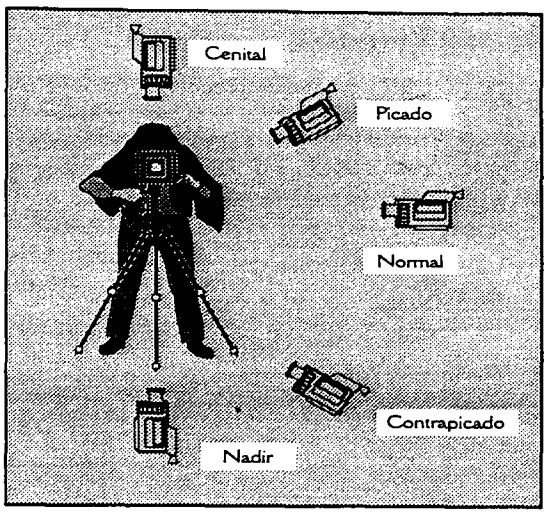
Los puntos de vista de la imagen: angulaciones

Son las diversas posiciones, los diferentes ángulos que puede adoptar la cámara al captar un objetivo.

- **Ángulo normal:** A la altura del ojo humano.
- **Ángulo picado:** Captación del objeto desde una posición superior a la vista.
- **Cenital:** Toma vertical desde arriba (cielo/techo).
- **Ángulo contrapicado:** Captación del objeto desde una posición inferior a la vista.
- **Nadir:** Toma vertical desde abajo (suelo).

Universidad de Huelva 2009

Frente a la visión más objetiva, por cercana al punto de vista humano, del ángulo normal, el picado y contrapicado aportan valores subjetivos a las imágenes. La cámara alta ofrece una visión omnisciente (casi divina) que hace aplanar a los personajes y localizarlos en su entorno. La cámara baja enfatiza la importancia de los personajes u objetos, al resaltarlos y magnificarlos.



Los movimientos en el espacio: la imagen dinámica

Frente a la fotografía que recoge sólo instantes y fragmentos de la realidad, la imagen cinematográfica y televisiva, al igual que las personas, puede captar la vida en su transcurrir temporal, mediante una sucesión permanente de imágenes que se mueven al compás del continuo movimientos de la cámara. Estos movimientos recogen el dinamismo humano a través de dos procedimientos: los desplazamientos en el espacio –como las personas– y el movimiento en su propio eje por mecanismos electrónicos.

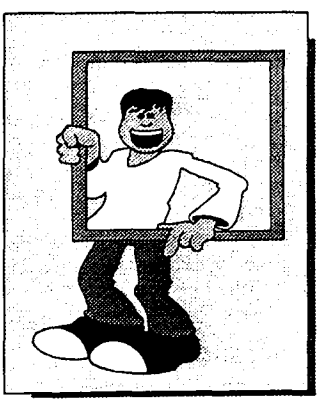
✓ **Movimientos por desplazamiento en el espacio:**

- ***Travelling***: *La cámara acompaña al personaje al compás de su movimiento, desplazándose por raíles.*
- **Acercamiento**: *La cámara avanza hasta llegar al sujeto.*
- **Alejamiento**: *La cámara se aleja desde el sujeto hacia atrás.*
- **Grúa**: *La cámara se localiza en una grúa que tiene facilidad de movimientos en todos los sentidos.*
- **Cámara móvil**: *La cámara se desplaza libremente al compás del movimiento humano, utilizando como soporte el hombre o las propias manos.*

✓ **Movimientos desde el propio eje de la cámara:**

- **Panorámica horizontal**: *La gira sobre su propio eje, horizontalmente, de un lado hacia el otro.*
- **Panorámica vertical**: *La cámara se mueve de arriba a abajo o viceversa.*
- ***Zoom***. *La cámara se acerca o aleja del sujeto/objeto mediante lentes ópticas de distanciamiento o acercamiento de éste. Este movimiento puede tener diferentes velocidades.*

Basado libremente de Fuenzalida, V. y Edwards, P. (1984): *Educación para la TV.* Chile. Ceneca.



Encuadre

✓ *Enfoque y selección de parte de la realidad para insertarlo dentro del marco de una fotografía o fotograma*

Universidad de Huelva 2009

Profundizamos

1. ¡Cámaras de verdad!

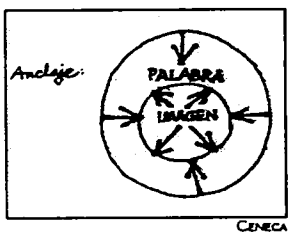
Os proponemos jugar con la cámara. Si contáis en clase con una videocámara, podéis conectarla al monitor para tener una imagen que pueda ser visionada por todos. Una vez realizada la conexión, realizar experimentos con la cámara, ensayando planos, encuadres, enfoques, luces, colores, etc. Soltad vuestra imaginación para que veáis toda la expresividad que puede tener el lenguaje de la cámara.

Para saber más...

Funciones de la palabra ante la imagen

Función de anclaje

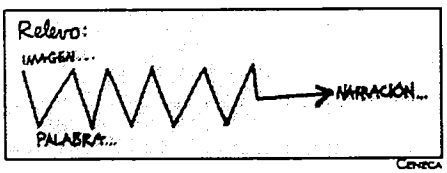
Frente a la imagen estática, la palabra generalmente ancla –detiene– la polisemia de la imagen. La palabra ayuda a contextualizar los signos en las interpretaciones que desea provocar el emisor, limitando y encauzando la gran capacidad de significación de la imagen.



CENECA

Función de relevo

Esta función ocurre generalmente ante la imagen dinámica: en secuencia narrativa (una historia gráfica, una serie de TV, un film...). En este caso, palabra e imagen se complementan entregando cada una –alternadamente– una parte de la información narrativa. La función de relevos se puede captar fácilmente si se mira una serie de TV, sin audio y luego se escucha el audio sin ver la imagen televisiva: palabra e imagen se alternan –relevo– para entregar la narración. En ambos casos, resulta evidente la ausencia de uno de los elementos.



CENECA

Emisor y destinatario en el proceso comunicacional

1. El emisor, que maneja el código de las palabras y de las imágenes, tiene el poder de crear significados. A través de la producción de imágenes, de su selección y combinación, y de la relación que establece con las palabras, crea un significado que intenta comunicar.

2. El significado es una creación activa del emisor, es una proposición de sentido que presenta a sus destinatarios.

3. La construcción del significado, el poder expresivo del emisor, puede dar origen a la ciencia, y al arte, pero también, a la manipulación y la falsificación.

4. Si el emisor propone un sentido al destinatario, éste también realiza una actividad de construir el significado. Es decir, decodifica activamente y da un sentido a los signos que se le presentan.

5. Si los signos son sólo icónicos, la polisemia de la imagen le permite al destinatario mucha libertad para construir el significado, que puede, finalmente, ser muy diferente al propuesto por el emisor. Las palabras ayudarán a precisar el sentido deseado por el emisor y serán pistas para el de decodificación del destinatario.

FUENZALIDA, V. Y EDWARDS, P. (1984): *Educación para la TV*. Chile. CENECA.

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos

Individualmente

✎ ¿Crees que conocer el lenguaje audiovisual te sirve para entender mejor los mensajes de la tele? ¿Por qué? ¿Y para expresarte?

✎ ¿Qué más te interesaría conocer del lenguaje de la televisión?

✎ ¿Eres capaz ya de distinguir los planos, angulaciones y movimientos de la cámara en una película de la tele?

En grupos

✓ Discusión en el grupo-clase, a partir de las siguientes pistas:

✎ ¿Se han alcanzado los objetivos iniciales?

✎ ¿Habéis ampliado los conocimientos sobre el tema que teníais inicialmente?

✎ ¿Qué actividades creéis que han sido las más interesantes? ¿Por qué?

✓ Breve debate en clase: «El lenguaje de la televisión».

Podéis plantearos y comentar entre todos, incluyendo puntos de vista distintos y demostrando los conocimientos adquiridos en la Unidad, algunas preguntas como las siguientes:

- El lenguaje de la tele: ¿es importante conocerlo? ¿por qué?
- Consecuencias del analfabetismo audiovisual
- ¿Es útil para nuestra experiencia personal expresarnos mediante la cámara? ¿Lo hacemos? ¿Por qué?
- ¿Qué ventajas tiene el lenguaje audiovisual frente a la lengua hablada?
- Sacad algunas conclusiones finales de esta Unidad.

Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 3.4

El discurso televisivo

Los medios de comunicación han ido desarrollando, al compás de su evolución, unos lenguajes propios para su expresión. Estos códigos audiovisuales son distintos en la prensa, en la radio, en el cine... Cada medio ha aprovechado su singularidad para ir reforzando los elementos que mejor permiten transmitir sus mensajes.

El cine aprovecha la calidad y el tamaño de su pantalla para realzar el valor de la imagen. La prensa combina el texto con un amplio repertorio de elementos gráficos que animan su lectura. La radio explota la magia del sonido y rentabiliza la versatilidad de los receptores para ser sintonizada desde cualquier sitio.

La televisión surgió desde sus inicios como un «medio» de los demás medios. Por la tele, vemos la noticias de la prensa, escuchamos los debates de la radio y sobre todo las películas del cine. Este medio de comunicación ha absorbido en parte a sus «compañeros de viaje», ofreciéndonos, en un mismo paquete, todos sus mensajes, que nos llegan hasta el mismísimo sofá de nuestra casa, con una aureola de naturalidad y de gratuidad total.

Sin embargo, la tele no ha hecho desaparecer a los demás medios, ya que cada uno cumple hoy día una función social diferenciada, con sus públicos específicos, adaptándose a la nueva situación de competencia con la televisión. La televisión, a su vez, ha ido desarrollando un discurso propio que la singulariza del resto de los medios, no ya sólo como una simple absorción de los mismos en un formato más popular y accesible, sino que además ofrece un modelo discursivo original y específico. Nos estamos refiriendo al discurso televisivo, como una forma especial de comunicación con su audiencia, por su popularidad, espectacularidad, por su accesibilidad y aparente gratuidad, por su capacidad de penetración en todos los sectores sociales...

¿Qué pretendemos?

- Diferenciar a la televisión, en cuanto a su tipo de discurso, de otros medios de comunicación y entretenimiento.
- Analizar los mensajes televisivos, desde el enfoque discursivo.
- Reconocer el grado de influencia e impacto que el discurso televisivo provoca en nuestra vida.

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

¿Qué sabemos?

✎ Todos somos telespectadores.¿Te has planteado alguna vez la popularidad que tiene la televisión? ¿A qué razones principales crees que se debe?

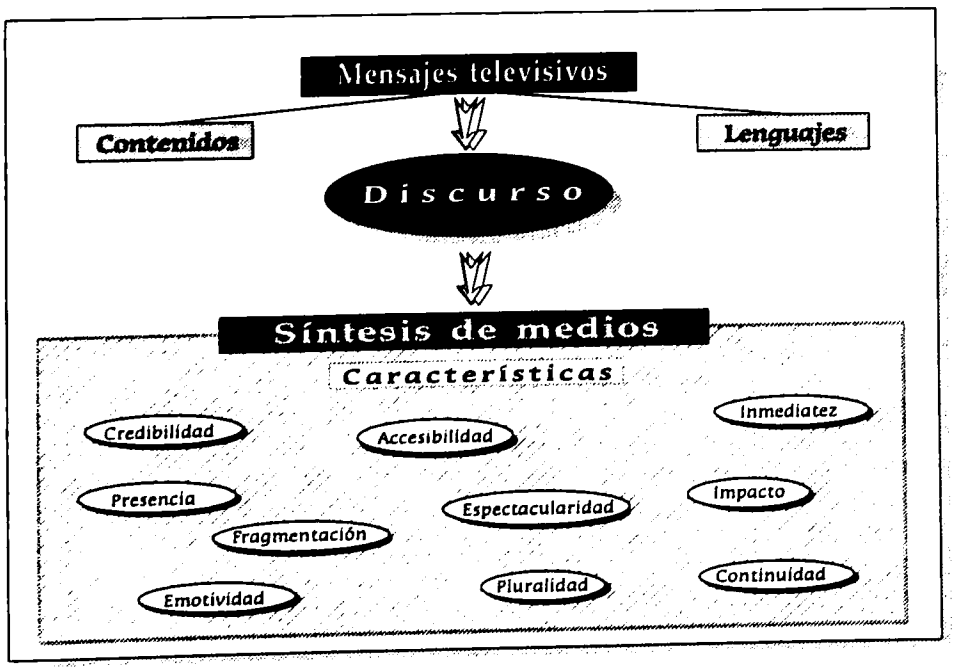
✎ La tele nos ofrece cine, concursos, noticias, circo, teatro... Como si fuera un «chupón» absorbe todo tipo de espectáculos, entretenimientos, informaciones... ¿En qué se diferencia respecto a ellos? ¿Cuál es su singularidad?

✎ ¿Crees que la forma de presentar el espectáculo, la información... de la televisión afecta a nuestra forma de ser y comprender las cosas? ¿Por qué?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• Singularidad comunicativa de la tele: el discurso televisivo. • El discurso televisivo: la suma compleja de diferentes medios. • Características del discurso televisivo. • Impacto del medio televisivo en la audiencia.	• Distinción del medio televisivo de otros medios de comunicación por su tipo de discurso. • Reconocimiento de las características básicas del discurso televisivo. • Identificación de las capacidades emotivas de la televisión, con recursos discursivos. • Investigación de las influencias de la televisión en los espectadores.	• Valoración de la televisión como medio influyente de comunicación. • Enjuiciamiento de las técnicas comunicativas y discursivas de la televisión. • Actitud crítica ante las posibilidades manipulativas del discurso televisivo. • Interés por el conocimiento del lenguaje y el discurso de la televisión para conocer e interpretar el medio.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. ¡La magia de la tele!

A manera de «mago» que hipnotiza a su público, la tele es una caja mágica que tiene poderes: es capaz de hacernos creíbles sus mensajes, tiene dotes para emocionarnos, recurriendo a nuestros sentimientos y a la afectividad, y además consigue ocultarnos las intenciones que tienen sus mensajes y programas.

⇨ Buscad ahora, en grupos, ejemplos de estas tres características definitorias del discurso televisivo:

- Credibilidad
- Emotividad
- Intencionalidad

2. ¡Entre medio y medio!

Habréis leído alguna vez un libro que luego hayáis visto en una película de la tele. En alguna otra ocasión habréis visto películas en el cine y luego las mismas en casa por medio de la tele. Seguramente que lo mismo os habrá ocurrido con el teatro, los cómics, la radio, la prensa, la fotonovela, etc.

➪ Estableced diferencias y semejanzas entre la tele y otros medios a partir de experiencias que hayáis tenido previamente.

	Tele	Otros medios
Semejanzas		
Diferencias		

3. En casa, en la sala

➪ ¿Qué diferencias encontráis entre visionar una película en el cine o en la tele? Comentad en grupo, realizando un gráfico con las mismas.

Película	
Tele	Cine
⌣	⌣
⌣	⌣
⌣	⌣
⌣	⌣
⌣	⌣
⌣	⌣
⌣	⌣

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

Vamos a conocer...

¿Cómo es el discurso televisivo?

La televisión plantea un discurso (el discurso televisivo) que posee unas determinadas características:

a) **Lo inmediato**. Para algunos autores es lo realmente específico de la televisión. Naturalmente cualquier suceso puede contemplarse (se haya producido donde sea) en el mismo momento en el que se desarrolle. El mundo entero puede formar parte del espectáculo televisivo.

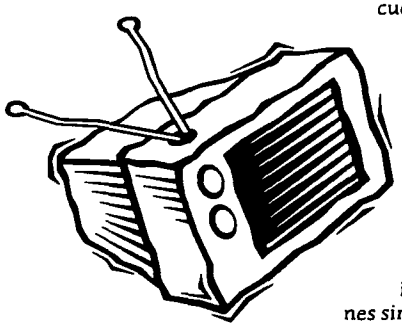
b) **Lo accesible**. Es como una conclusión de lo anterior: el espectador posee la sensación de que todo es válido y posible, el mundo se encuentra –por difícil que parezca– al alcance de su manos (de su vista).

c) **El espectáculo**. La televisión es, y debe ser fundamentalmente, espectáculo. «La realidad es siempre filtrada, reorganizada, descontextualizada... El espectáculo se cotidianiza, de tal forma que se desacraliza» (González Requena).

d) **El presente**. Los hechos se unen en la televisión en lugares, época (en espacio y tiempo), de manera que todo forme parte de una única realidad: aquélla que vemos. No hay más que un tiempo y un espacio: el señalado por la propia televisión.

e) **La publicidad**. Posibilita la unión de los programas. Es el aglutinante de la televisión. De cualquier forma la publicidad no se marca sólo por los anuncios reales (los espots) sino que se señala por la propia estructura publicitaria del discurso televisivo.

f) **Lo fragmentario**. Los programas de televisión aparecen enlazados entre sí por las horas y por los diferentes días, adecuándose a los espectadores según su clase, ideología, sexo.



g) **La continuidad**. La fragmentación en horas y días es lo que posibilita la continuidad de un determinado discurso adecuado a unos determinados condicionantes socio-culturales.

h) **Lo heterogéneo**. Es en realidad una consecuencia de los puntos anteriores.

i) **Lo plural**. Existen diferentes emisiones simultáneas (en los diversos canales) que el espectador puede recibir.

j) **Carencia de clausura** (eternidad). El discurso televisivo se multiplica hasta el infinito sin alcanzar su final.

Extraído de Bellido, A. (1992): *El cine y la televisión*. Valencia. Generalitat.

Profundizamos

1. La caja de las sorpresas

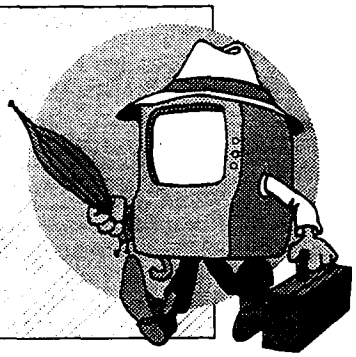
Haced una pequeña investigación entre familiares, vecinos y amigos, para comprobar el nivel de impacto que el discurso televisivo tiene en los telespectadores y sus efectos en el éxito de la televisión. Las preguntas claves para el trabajo pueden ser, entre otras:

- ¿Qué es lo que hace a la tele original?
- ¿Qué nos «engancha» a nosotros de la tele?

Universidad de Huelva 2009

Cuando tengáis los resultados, podéis hacer una puesta en común en el grupo de la clase, para ver qué características del discurso de la televisión son las más señaladas.

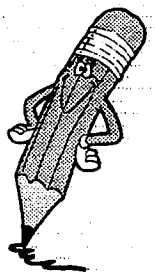
- Inmediatez
- Accesibilidad
- Espectacularidad
- Presencia
- Publicidad/sueños
- Fragmentación
- Continuidad
- Heterogeneidad/variedad
- Pluralidad
- Eternidad



Una vez tabulados los resultados de vuestra investigación, plantearos estos interrogantes:

⇨ ¿Creéis realmente que estas razones declaradas son las únicas que justifican el éxito de la tele, o también hay otras ocultas y no conscientes que influyen? Si es así, ¿cuáles pensáis?

Nos evaluamos



Individualmente

✎ ¿Crees que los conocimientos del discurso televisivo sirven para conocer mejor la televisión? ¿En qué sentido?

✎ Elabora un informe-resumen personal de las implicaciones que tiene el discurso televisivo en nuestra forma de ver la televisión. Recuerda que este trabajo debe ser una síntesis de todo lo aprendido en la Unidad y que has de aplicarlo a tu realidad cotidiana.

✎ ¿Cómo podemos enseñar a los demás a descubrir las características del discurso televisivo?

En grupos

✓ Reflexión y debate en clase:

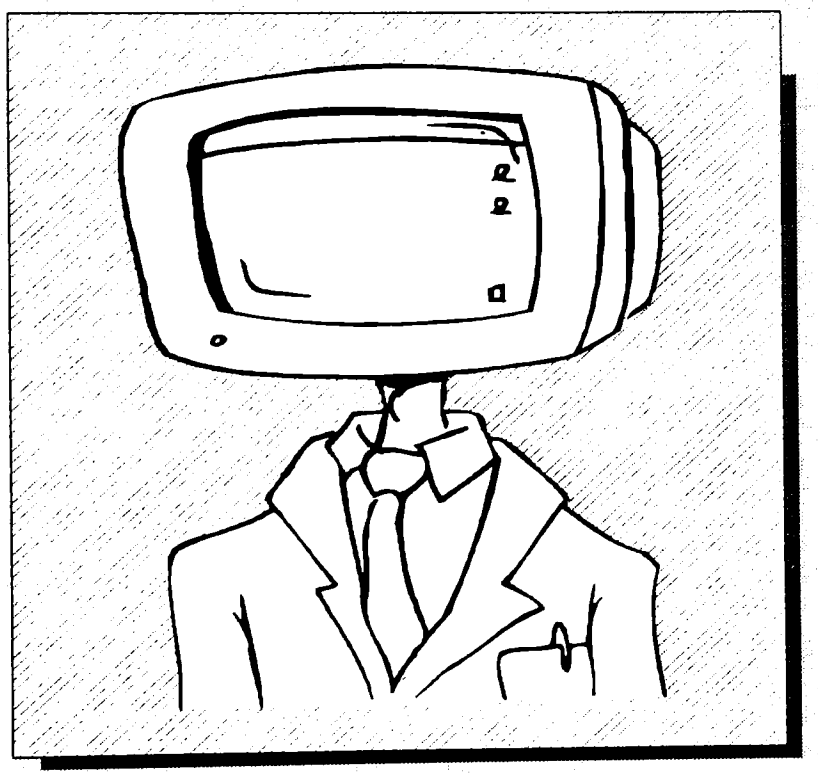
¡La tele se mira en el espejo!

Imaginad en pequeños grupos que sois responsables de una cadena de televisión y tenéis que elaborar un programa dentro de vuestra programación para enseñar a los jóvenes cómo es el discurso televisivo, cuáles son sus características y cómo defenderse ante sus posibles manipulaciones.

Pensad las imágenes, el guión, los personajes, los escenarios que intervendrían para hacer que «la tele se mire en su propio espejo». Tened presente que se trata de una actividad síntesis de todo el trabajo de la Unidad.

Universidad de Huelva 2009

Módulo de Trabajo 4



Ante la pantalla...

Universidad de Huelva 2009

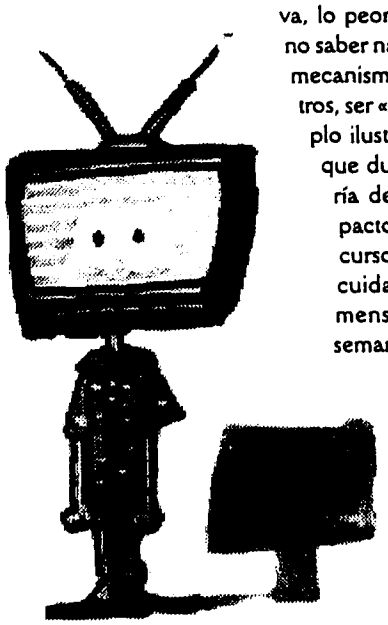
Hasta ahora hemos reflexionado y conocido el mundo de la televisión, su estructura y funcionamiento y los mensajes que nos transmite la «pequeña pantalla»: programas y géneros televisivos, discurso y lenguaje de la tele...

Nos queda, entonces, que nos situemos «ante la pantalla» como telespectadores y seamos capaces de ver nuestra realidad y la de la tele como dos universos distintos y al tiempo complementarios, pero que hemos de ser capaces de diferenciar y de equilibrar. Tenemos también por ello que reflexionar sobre la importancia que la televisión tiene en nuestras vidas: cómo nos influye, qué aspectos positivos y negativos nos puede acarrear, cuáles son sus efectos perniciosos si hacemos un mal uso de ella y qué valores nos puede aportar si somos inteligentes en su consumo.

En definitiva, nos toca ahora pararnos a pensar –porque es importante para nuestra vida y nuestro desarrollo como personas–, cuál es nuestra relación con la televisión, qué alternativas tenemos con la tele y ante la tele. Y si de verdad somos conscientes de que nos jugamos mucho en ello, tendremos que ser serios y adquirir compromisos con nosotros mismos para comenzar a ser buenos telespectadores.

Lo que se oculta detrás de la pantalla

Es usual, cuando llegamos a casa, apretar el botón de la televisión o del mando a distancia y comenzar a ver imágenes y escuchar informaciones. En una sociedad como la que vivimos, todos podemos ser manipulados, pero esa posibilidad de engaño y falsedad estará muy ligada a nuestra pasividad e ignorancia. Si nos limitamos a ser meros receptores y acumular acríticamente lo que la televisión –con *zapping* o sin él– nos ofrezca, seremos víctimas propicias para ello. Pero también es posible preguntarse: ¿qué se oculta detrás de la pequeña pantalla? Conocer lo que pasa y cómo pasa, seguro que nos ayudará a enfrentarnos críticamente a este mágico artilugio tecnológico. En definitiva, lo peor de la televisión, como de tantas otras cosas, es no saber nada de ella, ni de su funcionamiento, ni de sus mecanismos, ni de su capacidad de influir en nosotros, ser «analfabetos en su consumo». Un solo ejemplo ilustrará lo que estamos diciendo: un anuncio que dura sólo 15 ó 20 segundos tiene, la mayoría de las veces, una mayor capacidad de impacto que libros completos, conferencias, cursos, películas... ¿Por qué? Ese anuncio ha sido cuidadosamente preparado por expertos en mensajes publicitarios que durante varios días, semanas e incluso meses, han planificado el mensaje y grabado cuidadosamente, buscando hasta la saciedad la musiquilla más pegadiza, los interiores o exteriores más sugerentes, el atuendo de los personajes más llamativo y el eslogan persuasivo más impactante.



¿Qué hay detrás de la televisión? ¿Cuál es su cara oculta?

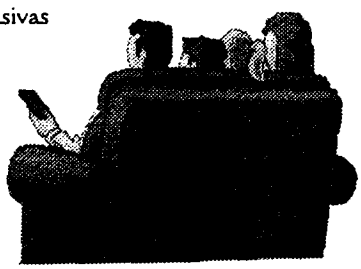
Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 4.1

TV: realidad y audiencias

Cuando nos sentamos ante el televisor a ver nuestro programa favorito, nos metemos a fondo en la vida de los personajes, en sus diálogos y actuaciones, en sus carácteres y formas de ser... hasta el punto que por momentos marginamos, e incluso anulamos, nuestra propia realidad, para sumergirnos en el nuevo universo que nos presenta la «caja mágica». Este mundo de imágenes y sonidos, que llega como un torrente visual y sonoro, nos transporta a una nueva realidad, a veces más agradable que la nuestra, a veces más violenta y atroz, pero siempre más espectacular y menos, aparentemente, anodina y aburrida que la vida cotidiana. ¿Somos conscientes de que la tele, de alguna forma, nos «rapta» de nuestra realidad? ¿Has pensado alguna vez en la sorprendente escena de toda la familia «embobada» en la televisión, sin hablar, sin discutir y casi sin comer..., mirando «muñequitos»?

Por otro lado, cuando miramos la tele, nos parece que establecemos una relación personal con nuestros personajes favoritos, como si ellos nos hablaran, se confesaran e intimidaran sólo con nosotros. La televisión utiliza múltiples recursos para engancharnos con la apariencia de una relación personal entre sus personajes y nosotros, cuando en realidad sus mensajes son masivos y se dirigen al mismo tiempo a miles, e incluso a millones de personas. A las cadenas de televisión –en el actual engranaje comercial– sólo les interesa conseguir masivas audiencias, el mayor número de personas visionando sus programas, para competir con el resto de las emisoras y llevarse así el mayor porcentaje de la «tarta publicitaria». (Recuerda que los anuncios se pagan en función del *rating*: número de telespectadores que en ese momento ven esa emisora). ¿Somos conscientes que juegan con nosotros, como si fuéramos números? ¿Qué podemos hacer? ¿Cómo podemos reaccionar?



¿Qué pretendemos?

- Tomar distancia de la realidad televisiva, diferenciándola del mundo real.
- Concienciarse de la importancia de las audiencias en las cadenas comerciales de televisión.
- Reflexionar sobre las formas de relación que, como telespectadores, mantenemos con la TV.
- Identificar normas personales que favorezcan un consumo racional de la televisión.

Universidad de Huelva 2009

¿Qué sabemos?

✎ Cuando estás viendo una película interesante, ¿eres capaz de pensar en otros aspectos de tu vida? ¿Cómo nos «engancha» la televisión? ¿Funciona como un hipnotizador?

✎ ¿No has pensado muchas veces, al menos de forma inconsciente, que los personajes de la tele se dirigen a ti personalmente cuando miras embobado la pantalla?

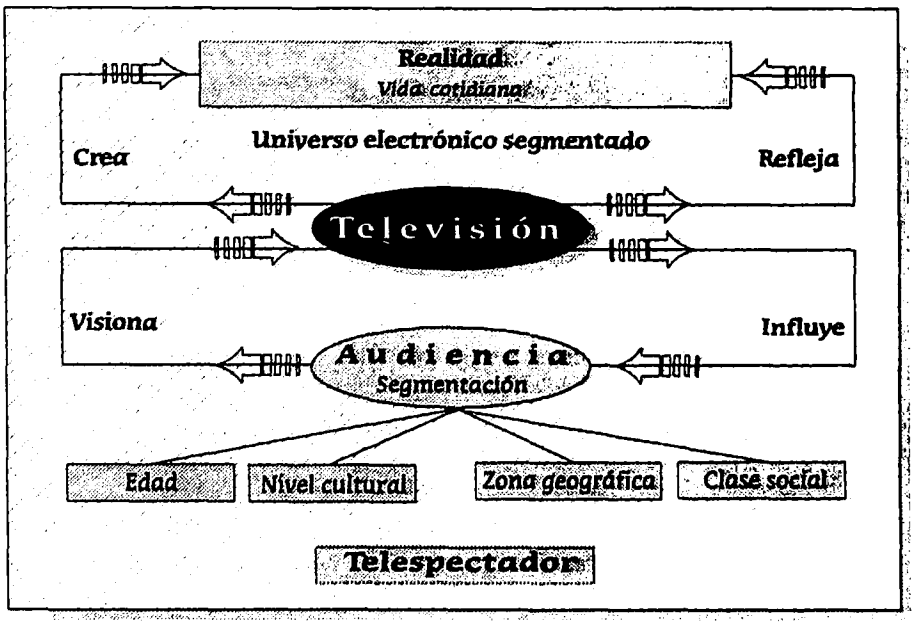
✎ ¿Crees que hacemos un consumo racional de la televisión? ¿Por qué?

✎ ¿Cuántas veces te planteas apagar la tele cuando los programas que emiten no son excelentes?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• Realidad cotidiana y realidad televisiva. • Construcción de la realidad por los medios: el universo mediatizado. • Los héroes televisivos. • Las audiencias: segmentación en sectores: por edad, nivel cultural, zonas geográficas, intereses... • Interacciones medio/telespectadores.	• Diferenciación del universo mediático de la realidad cotidiana. • Distinción entre realidad, verdad y verosimilitud. • Análisis de los héroes televisivos como reflejos de patrones reales. • Reconocimiento de las relaciones como espectadores con el medio televisivo.	• Enjuiciamiento del universo televisivo: aspectos positivos y negativos. • Valoración de las virtudes y defectos de los héroes televisivos. • Toma de conciencia de nuestra experiencia como audiencia televisiva. • Interés por la adopción de normas positivas para el visionado de la televisión.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. Realidad de la tele, la realidad de tu vida

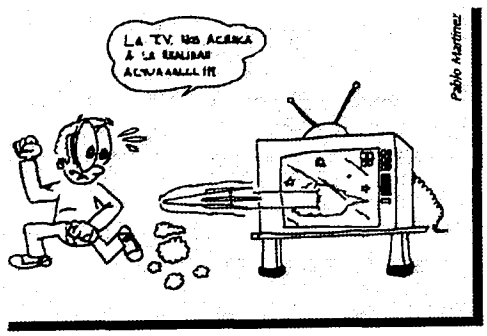
La tele nos ofrece universos maravillosos que nos entusiasman y fascinan, hasta el punto que nos gustaría «meternos» en ellos.

Describe uno de esos espacios míticos de la televisión que te impactó especialmente y que siempre recuerdas con cariño, hasta el punto que, aunque nunca fue real, lo tienes guardado celosamente en tus recuerdos.

- ¿Cuál es ese programa?
- ¿Por qué crees que se produjo ese fuerte impacto?
- ¿Cómo ha perdurado en tu recuerdo?
- ¿Qué elementos maravillosos tiene con respecto a nuestra vida?

2. ¿Es verdad lo que vemos en televisión?

Discriminar la realidad en la televisión es bien difícil, entre otras cosas porque verdad y fantasía no son dos términos absolutos (dicotómicos), sino que entre ambos existen muchas graduaciones.



Es cierto que pocas veces tomamos conciencia de que la «realidad real» no existe en la televisión, por mucho que ciertas imágenes parezcan serlo, éstas son siempre interpretaciones de la realidad que unas determinadas personas han captado en un momento determinado.

Ya hemos visto en el lenguaje de la imagen que con los enfoques, los planos, los ángulos, los movimientos, el colorido, los textos hablados... los creadores del mensaje audiovisual ofrecen su punto de vista, su visión personal de la realidad.

Os proponemos ahora que en grupos pequeños, clasifiquéis programas en función del grado de realidad que presentan, jerarquizándolos de mayor a menor reflejo real y señalando cuáles son los rasgos que los «desrealizan».

Grado	Programa	Elementos de «desrealización»

Universidad de Huelva 2009

3. Nuestras relaciones

¿Cómo nos relacionamos con la tele? Identifica entre estas palabras, referidas a las relaciones personales, tu vinculación con la televisión actualmente.

Discutid en pequeños grupos vuestras decisiones, teniendo presente que nuestras relaciones con la televisión no son solamente racionales, sino también emotivas, simbólicas, etc.

- Desconocimiento
- Indiferencia
- Pasotismo
- Amistad
- Idilio
- Separación
- Sumisión
- Rechazo

4. Los héroes

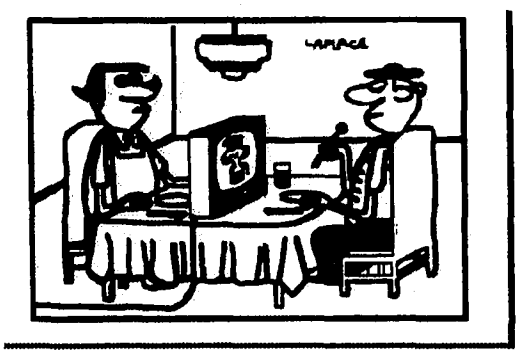
Todos tenemos nuestros héroes, pero frente a nuestros abuelos que mitificaban a personajes de cuentos o historias orales, nosotros hemos acudido a la televisión para satisfacer esta necesidad humana de sacralizar a figuras que nos sirvan de modelos de referencia.

- ¿Cuáles son tus héroes?
- ¿Cuántos son personajes famosos de la televisión?
- ¿Qué rasgos míticos destacas en ellos?
- ¿Hasta qué punto la tele los ha idealizado?

5. ¡Tú eres audiencia!

Cuando vemos la tele, pocas veces pensamos que somos considerados como unos números dentro de la audiencia de la cadena. A mayor número de televidentes, mayores beneficios para la empresa.

- Buscad informaciones en periódicos y revistas sobre la «batalla de las audiencias». Luego reflexionad en el grupo clase, las consecuencias de la «tiranía de las audiencias» en la calidad de los productos de la televisión.



Universidad de Huelva 2009

6. ¡No es gratis!

Cuando vemos la tele, todo el mundo piensa que es gratis, que no hay que pagar cuando se enciende y apaga. Sin embargo, las empresas que producen los programas necesitan fondos para mantenerse, e incluso alcanzar beneficios. Para ello acuden a diferentes fórmulas de financiación.

Indicad las estrategias de financiación de las cadenas privadas de televisión y señalad el papel que desempeñan los telespectadores –la audiencia– en la supervivencia económica de éstas.

Tipo de cadena	Recursos financiación	Papel de los telespectadores

Profundizamos

1. Nos topamos con las normas

En muchas familias, hay normas para ver la televisión: tiempo máximo, horas de visionado, tipo de películas...

Realizad, en pequeños grupos, un listado con las normas que conocéis de vuestras familias y amigos; indicando al lado si os parecen correctas y con qué finalidad los padres las han establecido. Podéis reflejar en una tabla de tres columnas estos tres aspectos.

Norma	Grado de corrección	Finalidad

Reflexionad después en grupo sobre:

- La importancia de que existan normas y su grado de efectividad.
- Si es adecuado que sean los padres los que pongan las normas de visionado.
- Si estas normas son igual de estrictas ahora que sois adolescentes que cuando erais más pequeños.
- ¿Hasta cuando deben existir normas para ver la televisión? ¿Tienen los padres que tener sus propias normas?

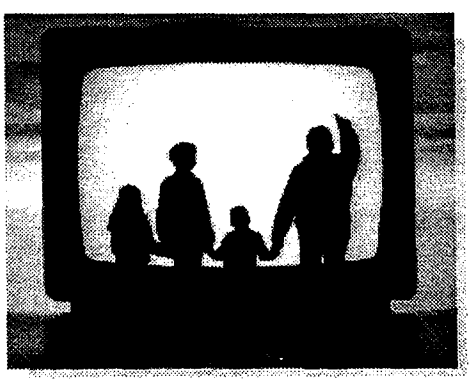
Universidad de Huelva 2009

Para saber más...

Audiencias y realidades

Por las noches no sólo miro las televisiones de mis vecinos, también pienso mucho en ellos. Me gustaría emular a la novela picaresca y, como *El diablo cojuelo*, levantar los tejados de sus casas para poder observarlos mejor. Sabría –si pudiera meter la nariz en sus hogares– qué atrae a los jubilados de los *reality shows*. Le preguntaría a la pareja joven por qué ven películas de acción, a muerto por minuto. No digamos nada sobre las razones que pueden tener las mujeres de mediana edad para quedarse hasta la madrugada acompañadas por el porno duro. Me enteraría de cuál es el programa preferido de la madre de Manolito, aunque me temo lo peor. Si pudiera entrar –una por una– en todas las viviendas, quizá entendería en qué medida afecta la violencia a nuestros niños y con qué modelos se identifican nuestros jóvenes. Pero, sobre todo, quizá llegaría a comprender algo que me atormenta: el giro que van tomando las audiencias. Necesito saber si es cierto que cuanto peor es el programa más gusta a los telespectadores. Me es imprescindible entender por qué atrae la vulgaridad, la falta de inteligencia, lo grosero y lo truculento con su dosis de violencia y brutalidad. No puede ser, me digo una y otra vez. No debe ser.

Vuelvo a asomarme a mi ventana aunque ya no es verano, pero las viviendas tienen las luces encendidas y se ve su interior. En todas ellas las televisiones están encendidas. Me consta que es gente sana y honesta. No puedo admitir que el amable jubilado con el que comento el parte meteorológico por las mañanas de ventana a ventana, sea un pervertido secretamente aficionado al sadomasoquismo, ni que las señoras de mediana edad que suelen bajar en invierno a la calle peatonal a echar miguitas a los gorriones y a las palomas, se conviertan más tarde en *Belle de jour*. Ni que haya tanta gente pendiente de encontrar a desaparecidos o de que unos enamorados hagan las paces. Tampoco concibo que la pareja a la que veo con frecuencia ir al garaje a por su coche cogidos del brazo y hablando con animación, no tengan nada que decirse en casa. No entiendo nada, salvo que estamos pasando por una esquizofrenia colectiva como quien pasa una gripe en época otoñal.



Si el *rating* no nos engaña y los telespectadores son tontos, cuando no brutales, ni este libro, ni otros que se le parezcan, tienen razón de ser. Bastaría con sintetizar la cuestión con una reciente frase dicha por un senador estadounidense: «¿Puede llamarse país civilizado a aquel cuyo entretenimiento consiste en presenciar cómo se levanta la tapa de los sesos a la gente?»

Retiro de mi mente la hipótesis que acabo de exponer como si de un mal pensamiento se tratara. Sin embargo, son las audiencias las que demuestran... ¿O tal vez no? Quizá lo que hacen es poner de manifiesto factores más definitivos que los gustos y aficiones de los telespectadores. «Y es que, en este mercado tan condicionado, la demanda del público no determina la oferta, como tú pareces creer. La oferta de imágenes está determinada por las expectativas de beneficios del distribuidor privado, que dicta así su elección al telespectador».

Las audiencias se miden y declaran que hay varios millones de telespectadores que ven programas de escasa calidad y grandes dosis de estupidez. Mi opinión es que no los ven porque les gusten, sino por mala utilización del propio medio; no obstante, reconozco que pueden acabar gustándoles. Es indudable que cuando se utilizan siempre los mismos recursos se van creando hábitos que, a su vez, tejen una tela de araña que llega a envolver al espectador, estimulando en él los aspectos más violentos y agresivos de nuestra sociedad contemporánea.

Aun así y aunque las encuestas no se equivoquen, me parece que la gente no está conforme con lo que sale en la pequeña pantalla, que es como decir que no les gusta. Al menos van en esa dirección los comentarios que me llegan, tanto directamente como los que escucho sobre este tema en bares o transportes públicos. Sí. Ya sé que no tienen mucho valor, porque por la tarde y por la noche se vuelve a las andadas. ¿Por qué?, inquiero de nuevo. Se quejan de la programación de ésta y aquella cadena pero, a pesar de todo, las ven a diario. ¿Por qué?, debo volver a preguntarme. ¿Qué nos dará el televisor para serles tan fieles? ¿Estaré cometiendo una grave equivocación al creer que se debe prioritariamente a un erróneo concepto de la televisión y sus aplicaciones? Lo medito detenidamente y llego a la conclusión de que mis vecinos –y tantos otros, incluido usted– no permanecen ante sus televisores tanto tiempo sólo porque les gusta lo que les ofrece, sino porque creen que les sirve para lo que no les sirve. Me atrevería a afirmar que es por esta razón por la que son teleadictos.

Rico, L. (1994): *El buen telespectador*. Madrid, Espasa Calpe.

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos

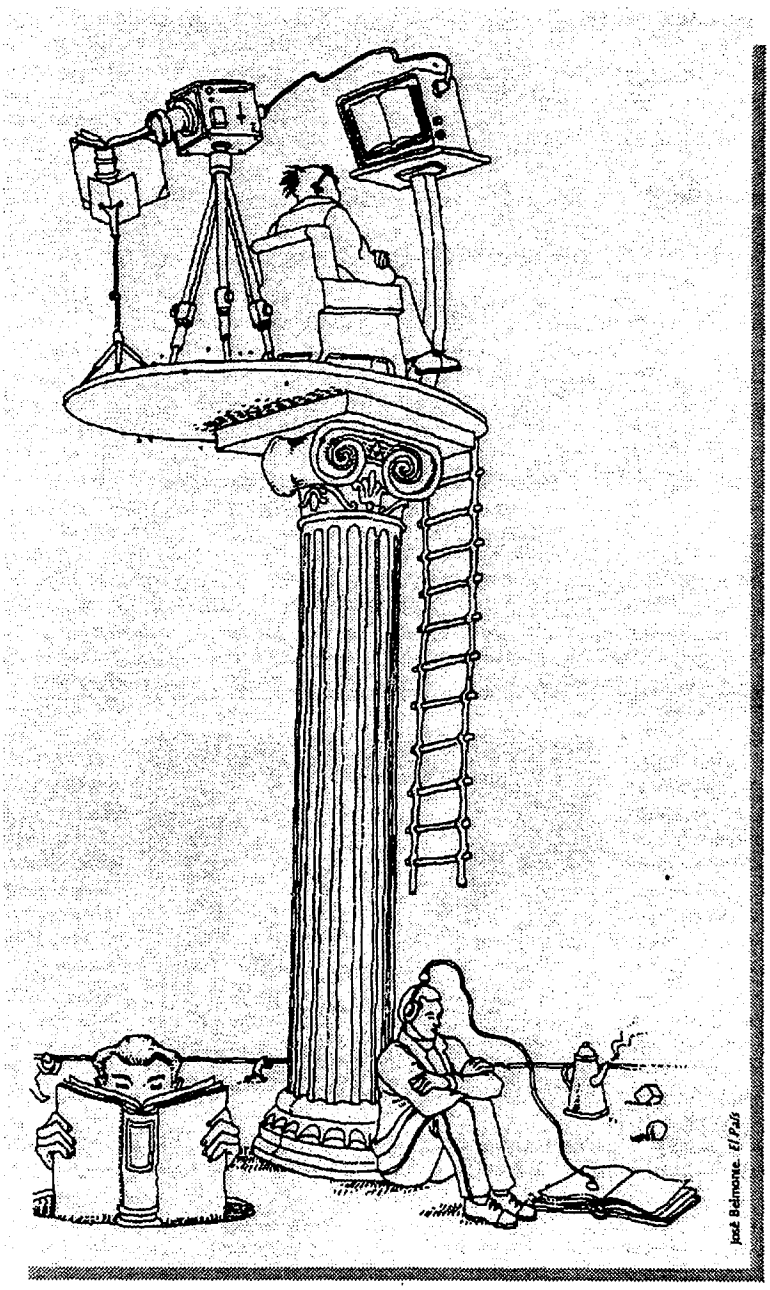
Individualmente

- ¿Crees que ha sido útil esta Unidad? ¿Para qué crees que te sirven todos estos conocimientos?
- ¿Consideras que se han alcanzado los objetivos iniciales?
- ¿Has ampliado las ideas que sobre este tema tenías al principio?
- ¿Te ha servido el mapa conceptual inicial? ¿Para qué?
- ¿Eres capaces de ampliarlo?
- ¿Qué actividad te ha resultado más interesante? ¿Por qué?
- ¿Has trabajado bien en tu grupo? ¿Qué dificultades has encontrado?
- ¿Qué otras actividades se te ocurren que se podrían haber hecho?

En grupos

✓ Puesta en común en clase de las aportaciones de la reflexión personal. Posteriormente elaborar conclusiones generales, consensuadas entre todos, como síntesis de la Unidad.

Universidad de Huelva 2009

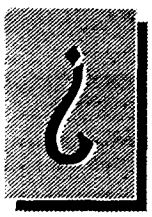


118

Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 4.2

¿Cómo nos influye la televisión?



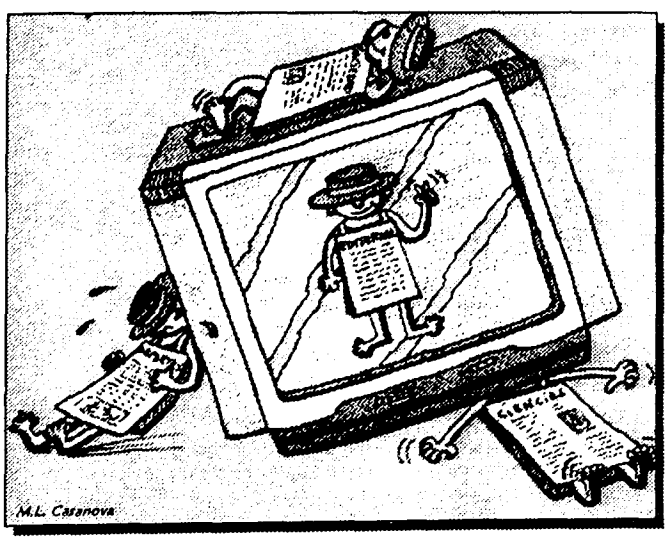
Hemos reflexionado alguna vez sobre los efectos que tiene la televisión en nuestras vidas? A la tele le dedicamos, como sabes, muchas horas a la semana, hasta el punto que se ha convertido en el medio de diversión y ocio más utilizado por niños y mayores. Pero su influencia en nosotros no sólo se debe a la cantidad de tiempo que nos sentamos contemplativamente ante ella, sino también a la forma en que ésta nos emite sus mensajes, por sus contenidos, por los valores que transmite...

Por ello, como personas responsables, es muy importante saber «distanciarse» de los mensajes de la tele, aprendiendo de los mismos, disfrutando de sus imágenes, pero también reaccionando positiva o negativamente ante sus contenidos.

Frente a una actitud pasiva, propia de un «glotón televisivo» que se «traga» todo lo que le echen y a la hora que sea, no cabe más que la actitud responsable y madura de «situarse» ante la televisión, valorando críticamente sus mensajes, con lo que ello supone de aprovechamiento de los aspectos positivos y de rechazo de los negativos que la tele trae consigo en nuestra vida.

Vamos a reflexionar ahora sobre cómo influye la televisión en nuestras vidas: ¿qué nos enseña?, ¿cuáles son sus valores? y ¿qué nos perjudica?, ¿cuáles son los problemas que nos puede provocar?

Ciertamente valores y contravalores se dan mezclados en los mensajes televisivos y es difícil deslindarlos y más aún «exprimir» unos rechazando los otros. Pero ese es el gran reto que todos tenemos: aprender a ver la televisión es, nada más y nada menos, que saber integrar a ésta en nuestro desarrollo personal, con todos sus valores de información, entretenimiento, formación y diversión. ¿Te apuntas a conseguirlo?



Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 4.2.1

¿Qué nos enseña? Los valores de la tele

Todos convivimos a diario con la televisión. De vez en cuando habrás escuchado voces en nuestras familias partidarias, en momentos de cólera, de «tirar» la televisión por la ventana, normalmente acaloradas por duras escenas emitidas por la tele. Sin embargo, en general, la televisión es una buena aliada en la formación de las personas, tanto adultas como jóvenes, ofreciendo múltiples informaciones de la realidad y abriendo perspectivas para adentrarnos, a través de la pequeña pantalla, en mundos totalmente inimaginados. Porque la tele no sólo nos introduce en los más variados rincones del universo, sino que también nos transporta a un mundo lleno de fantasía e ilusión, surgido de la capacidad de los seres humanos de imaginar y soñar.

Conozcamos por ello algunos de los valores positivos que nos ofrece la televisión, de los que tenemos que aprovecharnos y sacarles todo su «jugo», para poder disfrutar y aprender con ella.

¿Qué pretendemos?

- Reflexionar sobre los efectos generales que tiene la televisión en la vida de las personas.
- Analizar la programación televisiva en función de sus valores y contravalores.
- Valorar y estimar los espacios televisivos que aportan facetas positivas para la educación de las personas, y especialmente de los jóvenes.
- Conocer, dentro de la programación de las cadenas televisivas, los programas con contenido educativo-cultural.

Universidad de Huelva 2009

¿Qué sabemos?

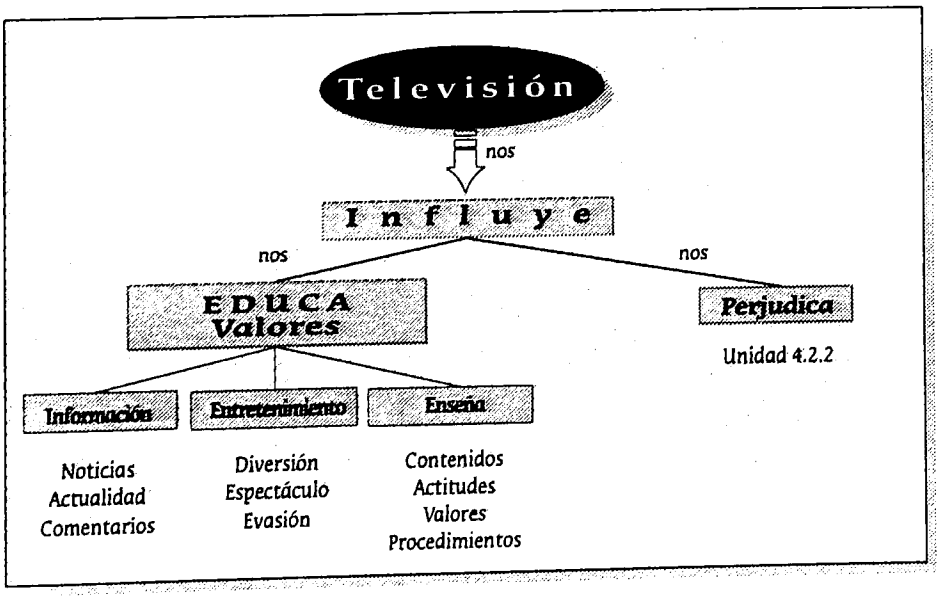
Aunque todos vemos muchas horas al día la televisión, poca gente se plantea alguna vez los efectos que el visionado de la «caja mágica» puede tener en su vida.

- ¿Te has planteado alguna vez que la tele educa o deseduca?
- ¿Para qué te sirve la televisión?, ¿y a tus padres?
- ¿Que consecuencias positivas crees que tiene la televisión en tu vida?
- ¿Qué perderías en tu vida si desapareciese la televisión?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• Los valores de la televisión. • La televisión como fuente de conocimiento: real e imaginado. • Los efectos de la televisión. • La audiencia televisiva: segmentación.	• Análisis de mensajes televisivos reales e imaginarios. • Reconocimiento de las aportaciones que la televisión hace en la vida de las personas. • Autodescubrimiento de las aportaciones formativas, informativas y lúdicas de la televisión. • Investigación sobre los efectos positivos de la televisión. • Diferenciación de la segmentación de la audiencia televisiva en función de los distintos efectos.	• Enjuiciamiento de los efectos positivos y negativos de la televisión. • Toma de conciencia de los valores positivos que la televisión tiene en nuestras vidas. • Participación activa y crítica en debates sobre la televisión y nuestras vidas. • Aprecio por los valores formativos de la televisión.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. ¡Conocedora y creadora de realidades!

La televisión nos permite conocer realidades cotidianas, hechos insólitos y lugares inhóspitos, además de crearnos nuevos mundos inventados por la imaginación humana.

➥ Haz una relación de cinco programas totalmente imaginarios, cinco reales y cinco en los que ambos componentes estén presentes. Señala también los elementos distintivos que nos permiten ampliar nuestro conocimiento de la realidad o el desarrollo de nuestra imaginación a través de estos programas.

	Programa	Ampliación conocimientos	Desarrollo imaginación
Reales			
Ficticios			
Mixtos			

2. Los valores de la tele

Lee de manera personal la sección «Vamos a conocer...» de esta Unidad y reflexiona sobre las aportaciones positivas que la televisión hace en tu vida y las consecuencias que te traería la no existencia de este medio de comunicación.

➪ Una vez finalizada la reflexión individual, podéis, en pequeños grupos, terminar la actividad haciendo una puesta en común en la clase con una lluvia de ideas sobre los aspectos que individualmente habéis destacado.

Cada alumno/a de manera telegráfica indica un término, un sustantivo, un verbo, o mejor un adjetivo, que defina los valores positivos de la televisión en su vida. Recoged en vuestro gráfico personal las aportaciones con las que más os identifiquéis y creáis interesantes.

Universidad de Huelva 2009

Vamos a conocer...

Los valores de la tele

• La tele nos divierte y entretiene

Nos sirve como calmante y relajante de la actividad diaria, haciéndonos olvidar los estudios, las preocupaciones, etc. Además es la forma de diversión más barata y asequible, dado que para verla no tenemos que «pagar» nada. Para muchos es el único medio de distracción, ya que no tienen posibilidades de buscar otras alternativas.

• Una ventana abierta al mundo

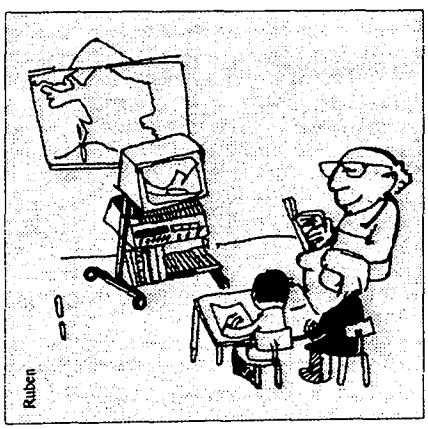
Nos transporta hasta nuestra propia casa, permitiéndonos ver desde nuestro sofá, imágenes e informaciones de todas las partes del mundo. Noticias, acontecimientos, sucesos, historias nacionales, internacionales, locales, regionales... pasan en «procesión» por delante de nuestra vista en una cascada visual permanente, llena de sonidos y colores, que nos lleva a otras realidades que nos sería imposible conocer por las dificultades de desplazamiento, tiempo, por problemas económicos... El «ojo» de la cámara nos ofrece la posibilidad de ver cosas que no podrían ver nunca nuestros ojos: células captadas por potentes microscopios, planetas del Universo tomados con impresionantes telescopios, volcanes en erupción, imágenes de acontecimientos históricos irrepetibles, culturas primitivas en peligro de extinción, recorrido en directo desde la propia cabina del bólido en una pista de Fórmula 1, cámaras microscópicas puestas en porterías de fútbol para «atrapar» los goles, etc.

• Mundos de conocimiento

La televisión nos adentra en los múltiples saberes que el hombre a lo largo de la historia ha ido siendo capaz de alcanzar. El mundo científico, cultural, histórico, lingüístico... sería un gran desconocido para gran parte de la población hoy día en toda su amplitud sin esta «cajita mágica» que nos acompaña en nuestra casa. La tele aumenta nuestra información, no sólo en cantidad (múltiples mensajes a diario), sino también en calidad, porque junto a la información verbal, se nos ofrecen imágenes de los acontecimientos, con sonidos auténticos de los hechos, desde sus propios lugares de origen y en el mismo momento en que ocurren, a pesar de estar a miles de kilómetros. En definitiva, un conocimiento integral, a veces, incluso mucho más completo, riguroso y «cercano» que la visión directa. ¿Qué ocurre en las retransmisiones deportivas? El ojo de la cámara percibe detalles, planos, nos aporta informaciones que nunca seríamos capaces de poseer en el visionado directo.

• Mundos de fantasía

Además la tele nos lleva a mundos originales y fantásticos creados sólo en la imaginación de los hombres, que antes sólo podían conocerse con los cuentos de tradición oral, y que hoy la pequeña pantalla nos enriquece en variedad y riqueza a través de sugerentes y atractivas imágenes. La tele nos invade de un continuo torrente de mundos creados y de ficción que se suceden sin solución de continuidad, sin parecer tener nunca final.



• ¿Una buena compañera?

En la soledad, en el aburrimiento, en el cansancio... la tele se hace fiel acompañante, amiga «insustituible» que nos guía, haciéndonos proyectar nuestros sentimientos y deseos en los personajes favoritos e ídolos de la pantalla. Se sufre, se llora, se ríe... se siente con ellos, llegando a sintonizar con sus vidas, sus formas de ser. Siendo personajes ficticios se nos hacen familiares, hasta el

Universidad de Huelva 2009

punto que los llegamos a conocer mejor que a nuestros vecinos, amigos e incluso parientes.

• **Nos enseña a convivir**

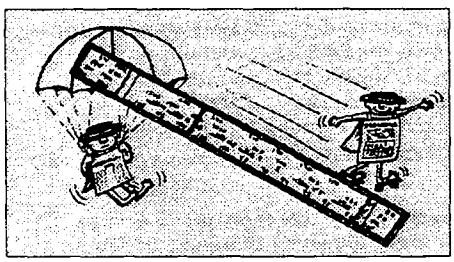
Nos ofrece en un mismo menú todos los sentimientos que caracterizan y definen a los hombres: los buenos y los malos, los violentos y amorosos, los tristes y alegres... Nos convierte la pequeña pantalla en el escenario de la vida, dejando al descubierto todos los valores –y contravalores– que afloran en la condición humana. La tele, al mismo tiempo, nos permite acortar diferencias entre generaciones y clases, ofreciéndonos productos que mantienen la atención y el interés de niños y mayores, de pobres y ricos...

• **Nos abre de par en par la cultura del pueblo**

Tradiciones, costumbres, fiestas, folklore, música, artes... todo tiene entrada en este «ojo mágico» que absorbe en sus 625 líneas todos los espectáculos que destilan las raíces culturales de los pueblos.

• **Siempre está a la mano**

No necesita preparación y cuando se pulsa el botón, todo se nos echa encima: imágenes espectaculares, sonidos armoniosos, movimiento, luces... sin necesidad de conocimientos previos, sin saber «leer» sus mensajes más allá de la mera intuición de comprender sus imágenes. La tele nos pone a nuestro alcance el «espectáculo del mundo».



• **Conecta las culturas**

La tele abre puntos de encuentro entre universos culturales distintos. Puede homogeneizar y destruir variedades dialectales, pero también tiene potestad para enlazar pueblos, buscar puntos de vista en común, relacionar culturas antagónicas...

• **Vende los valores de la comunidad**

Nos socializa mostrando modelos de referencia, pautas de comportamiento, estilos de vida consensuados a nivel social que abren perspectivas al civismo, a la convivencia, al nacionalismo...

Basado libremente en Yarce (1993): *Televisión y familia.* Madrid. Palabra.

Profundizamos

1. ¡La tele de nuestra vida!

¿Qué hace la televisión con nosotros? ¿Qué hacemos nosotros con la tele?

Montad un debate en clase con la participación de un profesor, un padre, un periodista (a ser posible) y un alumno/a de la clase y otro de últimos cursos, además del moderador/a de la clase, para discutir los valores de la televisión en nuestra vida.

Inicialmente podéis centraros en los valores positivos, reflexionad luego sobre los contravalores o efectos negativos y finalmente haced un balance y proponeros una serie de consejos.

En la última parte del debate, el moderador/a puede dar entrada a preguntas del auditorio.

Un grupo de la clase, designado entre todos o voluntario, puede planificar el debate y grabarlo en vídeo a manera de espacio televisivo. Para ello nombraréis un realizador y uno o dos cámaras.

Universidad de Huelva 2009

Finalmente podéis hacer un montaje del mismo y visionarlo total o parcialmente en clase para comparar las diferencias percibidas entre la asistencia real y el visionado a través de la tele.

2. En el plató

Si es posible, conviene organizar una visita a unos estudios de televisión para que veáis en directo los estudios de una emisora. Posiblemente en tu ciudad o capital de provincia hayan instalaciones de algún medio televisivo. (Ya os propusimos en las primeras Unidades esta actividad. En caso de que no lo hubiérais hecho, ahora es una ocasión espléndida).

Concertad una visita y planificar actividades previas, para realizar durante la misma y con posterioridad.

Algunas sugerencias para realizar en pequeños grupos pueden ser:

Actividades previas: Elaborad el guión de la visita

- El valor de la información en nuestra sociedad
- La importancia del periodismo televisivo en nuestras vidas
- Los estudios televisivos como centro neurálgico de la televisión

Actividades durante la visita:

- Observación de espacios, personas, actividades...
- Entrevistas a periodistas, técnicos, reporteros, directivos...

Actividades posteriores:

- Elaboración de un dossier personal de la visita sobre las aportaciones de la televisión a la sociedad actual. Importancia de los estudios de las emisoras de televisión
- Puesta en común en clase

Para saber más...

Para qué sí sirve la televisión

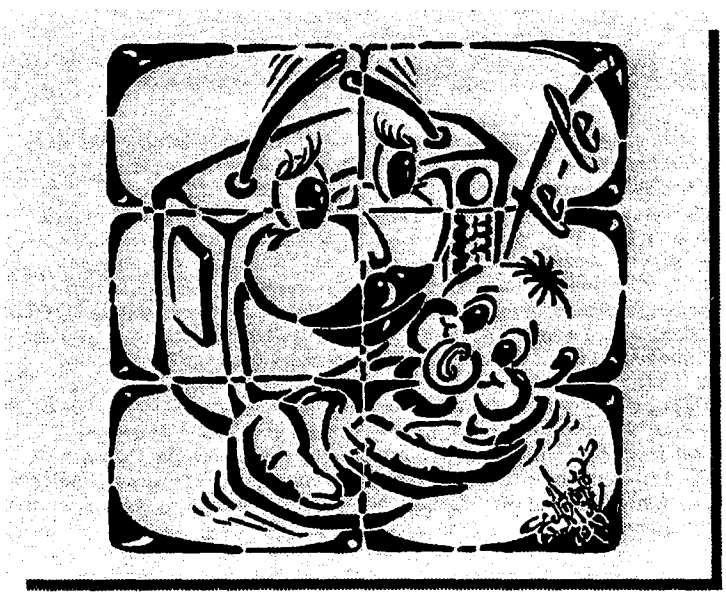
La televisión es una realidad presente en todos los hogares. No tener televisión hoy es arriesgarse a vivir fuera del mundo. Usted lo puede hacer si es su voluntad y yo le alabaré el gusto, pero ¿es positivo –en lo que atañe a los niños– educarlos sin tener en cuenta la realidad con la que se van a encontrar en el patio de su colegio? ¿Cuál puede ser su reacción cuando comprueben que se les mantiene al margen de un medio de tanta influencia y popularidad? ¿Cómo actuarán cuando puedan utilizarlo por sí mismos –mucho más tempranamente de lo que suponemos– y se enfrenten a programas y contenidos antes vedados y ahora a su alcance? ¿Con qué criterios los enjuiciarán si no se les han facilitado las pautas psicológicas, intelectuales y éticas suficientes para juzgar por sí mismos y hacerlo adecuadamente? ¿Actuarán en contra precisamente de esos principios como una forma de rebeldía? Cabe también pensar si, al participar dificultosamente en las conversaciones y juegos de amigos y compañeros, generarán sentimientos de inseguridad y marginación. Creo que es preferible enseñarles a utilizar el medio que prescindir de él. Más aún, me parece un aspecto primordial de la formación, tanto en el ámbito escolar como en el doméstico.

Universidad de Huelva 2009

Los programas televisivos pueden facilitar a los niños los siguientes aprendizajes:

- Facilitarles a fijar la atención en personajes y hechos.
- Facilitarles conocimientos.
- Desarrollar su sentido espacial.
- Proporcionar información sobre el mundo, la vida, otros lugares.
- Ponerles en contacto con grupos étnicos diferentes.
- Estimular su interés intelectual y su curiosidad científica.
- Despertar emociones en el ámbito de la estética.
- Remitir a otros medios como la lectura, la radio, etc., para lograr una educación multimedia.
- Dar una baraja de opciones respecto a los estereotipos sociales.
- Mejorar el concepto que puedan tener respecto a los diversos grupos que configuran una sociedad pluralista.
- Educar en la convivencia pacífica y democrática.
- Cambiar actitudes delictivas o comportamientos del mismo género. Por ejemplo, violentos.
- Fomentar el respeto hacia sí mismo en grupos oprimidos o minoritarios.
- Dar una imagen positiva de la vida.
- Educar en valores éticos y sociales, socializando con arreglo a dichos valores.
- Despertar la imaginación remitiéndoles a mitos y fantasías constructivas, a grandes ideales y a héroes benéficos y positivos.
- Aportar un lenguaje completo, no sólo diálogos banales, formulas y muletillas.
- Mejorar la educación de aquellos niños que atraviesen por cualquier situación de desventaja.
- Elevar el nivel de educación, tanto del Tercer Mundo, como en lo que se conoce ya como Cuarto.
- En conjunto, podría lograr –si no hubiera tantos intereses económicos– que los pequeños telespectadores fueran críticos activos en vez de meros consumidores pasivos de imágenes de «consumo inmediato, de usar y tirar que, sin embargo, como está comprobado, se mantienen en los lugares más profundos de nuestra memoria».

RICO, L. (1994): *El buen telespectador*. Madrid, Espasa Calpe.



Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos

Individualmente

✎ Redacta tres consejos para animar a los jóvenes a ver los programas educativos y culturales.

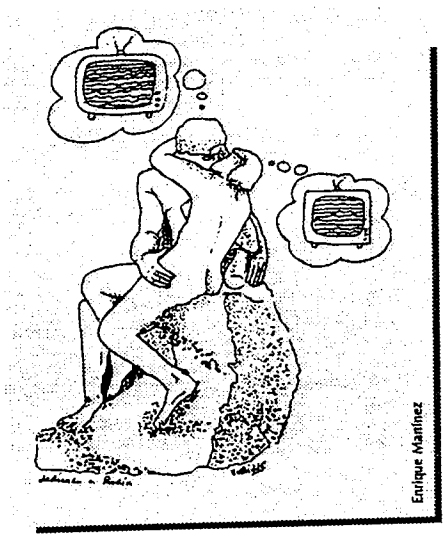
✎ Sintetiza en un gráfico los valores más positivos que encuentras en la televisión.

En grupos

Reivindicamos

✓ Diseñad, en pequeños grupos, una programación televisiva con programas educativos y culturales para jóvenes que al tiempo que sean divertidos aporten valores positivos.

✓ Debatid y sacad conclusiones en el grupo-clase, acerca de los valores y aspectos educativos y culturales de la televisión.



Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 4.2.2

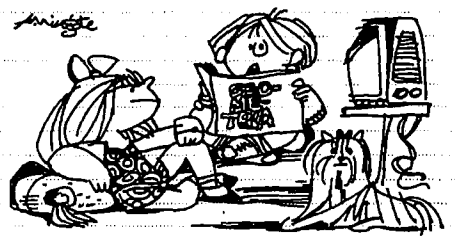
¿Qué nos perjudica? Los problemas de la tele

La televisión no sólo es una fuente de saberes y conocimientos, como hemos visto en la Unidad anterior. Si todo fuera positivo en ella, además, estarían justificadas las horas que a diario le dedicamos a su visionado y que tanto nos enseñan del mundo. Sin embargo, junto a sus virtudes y valores positivos, la televisión también puede tener efectos negativos en las personas, perjudicándoles en su desarrollo personal y social.

Conviene por ello que reflexionemos sobre las consecuencias que la televisión, cuando se hace un mal uso de ella, puede tener en la vida de los televidentes, y especialmente a los jóvenes de nuestra edad.

¿Te has planteado alguna vez qué problemas puede traer consigo la televisión cuando se hace de ella un uso desmesurado e irracional?

Te invitamos a acercarnos a los efectos negativos que la televisión puede tener en nuestras vidas para de esta forma poder evitarlos.



Después de ver en la «tele» los asesinatos, corrupciones, adulterios, crímenes y fornicaciones habituales, no comprendo por qué nos hacen estudiar estos libros fantásticos, sin nada que ver con la realidad.

¿Qué pretendemos?

- Reflexionar sobre los efectos generales que tiene la televisión en la vida de las personas.
- Analizar los contravalores de la programación televisiva.
- Descubrir los efectos perniciosos que un consumo televisivo irracional provoca en las personas.
- Valorar y criticar los espacios televisivos que aportan efectos negativos para la educación de las personas, y especialmente de los jóvenes.
- Reflexionar sobre la visión deformada y violenta de la realidad que ofrecen algunos programas televisivos.
- Conocer algunas técnicas manipulativas de la televisión.

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

¿Qué sabemos?

En muchas ocasiones habrás visto protestar a personas y familiares sobre escenas de la televisión, especialmente cuando aparecían escenas violentas, de sexo, etc.

✎ ¿Qué piensas cuando ves escenas violentas y actos sangrientos en la televisión?

✎ ¿Crees que estas escenas están justificadas? ¿Aportan algo?

✎ ¿Cómo debe regularse la aparición en la tele de estas escenas?

✎ ¿Apagas alguna vez la televisión por la presencia de escenas violentas?

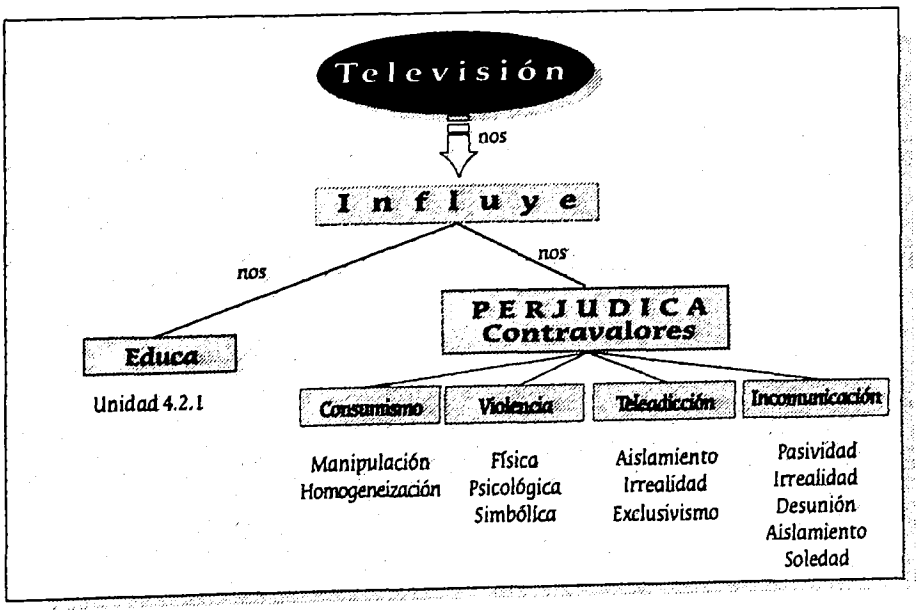
✎ ¿Crees que todo el mundo diferencia la violencia de las películas de los acontecimientos violentos reales que emite la televisión?, ¿y los niños más pequeños?

✎ ¿Crees que la televisión es una buena aliada para las compras? ¿Cómo nos influye en nuestro consumo?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• Los efectos negativos de la televisión. • Los contravalores de la televisión. • La violencia televisiva. • Consumo y consumismo. • La teleadicción: causas y consecuencias.	• Reflexión y debate sobre los contravalores y efectos negativos de la televisión. • Observación y análisis de los mensajes audiovisuales, distinguiendo valores y contravalores. • Investigación sobre causas y consecuencias del consumo irracional de la televisión.	• Toma de conciencia crítica sobre la teleadicción. • Enjuiciamiento y valoración crítica de los contravalores televisivos. • Postura de distanciamiento ante los efectos negativos de la televisión.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. Nuestra lista de contravalores

⇨ Haced una relación jerarquizada de los efectos negativos que más os influyen a vosotros, poniendo ejemplos concretos entresacados de vuestros programas favoritos

Efecto negativo	Programa

2. Reflexionamos

Lee de forma individual la sección «Vamos a conocer...» de esta Unidad.

Posteriormente, reflexionad en grupos pequeños sobre los contravalores de la tele. Podéis seguir el siguiente esquema:

⇨ ¿Qué contravalores nos afectan más directamente a nosotros los jóvenes?, ¿y a los niños?, ¿y a los adultos?

⇨ ¿Es posible superar estos efectos negativos o la televisión los lleva en su propia esencia?

⇨ ¿Qué podemos hacer?

3. La violencia

Uno de los efectos que más controversias y discusiones acaloradas ha levantado siempre, desde que la televisión existe, es el protagonismo, en gran parte de los programas televisivos, de las imágenes violentas.

Violencia física, psicológica, verbal... llenan y acaparan múltiples espacios de la tele que encuentran en su capacidad de impacto visual un fuerte «gancho» de atracción a las personas.

⇨ Busca ejemplos en los programas de televisión que habitualmente veis de los tres tipos de violencia señalados.

Programa	Violencia física	Violencia verbal	Violencia simbólica

Universidad de Huelva 2009

✓ Podéis discutir después, en grupos pequeños, las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué creéis que la violencia está en gran parte de los programas?
- ¿Hay dibujos animados violentos para niños? ¿Cuál creéis que es la causa?
- ¿Nos hacen los programas violentos ser nosotros más violentos?
- ¿Qué actitud adoptamos cuando vemos escenas violentas? ¿Es la misma si están nuestros padres delante?
- ¿Qué comportamientos adoptan nuestros padres cuando hay programas violentos en la tele? ¿Os lo dejan ver?, ¿y ellos?
- ¿Hay tanta violencia en la calle como en la pantalla? ¿De qué manera se influyen?

4. El consumismo

Otro de los efectos más negativos que la televisión puede provocar en las personas es el consumo irracional y compulsivo. A través de la publicidad y de muchos programas se nos muestran permanentemente una serie de valores y productos que se nos hacen apetecibles y deseables.

- ¿Reflejan los modelos publicitarios nuestra sociedad real?
- ¿Podemos comprar todo lo que se nos ofrece?
- ¿Cómo creéis que actúa el bombardeo consumista en las clases sociales menos favorecidas, que son las que más ven la televisión y menos dinero tienen?

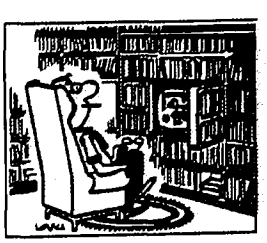
✓ Haced en grupo una relación de los valores y los tipos de productos que más se publicitan en la televisión.

¿Qué nos venden en la tele?

Productos	Valores
Ej. Coches	Ej. Lujo

5. La incomunicación

Contradictoriamente a un mundo que se etiqueta a sí mismo como la sociedad de la información, con los medios, las relaciones personales cada vez se dificultan más, la gente dialoga menos y se refugia más en la pequeña pantalla que no exige la mayoría de las veces más que una contemplación pasiva.



Universidad de Huelva 2009

✓ Reflexionad individualmente sobre:

⇨ ¿Dónde se encuentra situada la televisión en vuestra casa? ¿Miran los sofás y sillas hacia ella?

⇨ Cuando la tele está encendida, ¿qué tipo de conversaciones mantenéis entre los miembros de la familia? ¿Se mira la tele en silencio? ¿Manda alguien a callar si «interrumpe»?

✓ En pequeños grupos, podéis comentar vuestras opiniones anteriores y responder:

⇨ ¿Creéis que la televisión rompe la comunicación en la familia?

⇨ ¿Cómo hacer que padres e hijos puedan conocerse mejor?

6. La irrealidad

La televisión nos muestra en una permanente cascada de imágenes y sonidos una realidad dinámica y desbordante, llena de sensaciones y siempre hecha espectáculo. Sin embargo, nuestra vida cotidiana está muy alejada de este ritmo frenético y trepidante.

⇨ ¿Crees que todas las personas son capaces de diferenciar la realidad de la fantasía?

⇨ ¿Qué tienen de reales los personajes estereotipados que nos ofrece la televisión? ¿Por qué siempre aparecen con etiquetas de buenos y malos, ricos y pobres...?

⇨ ¿Por qué crees que la televisión siempre funciona como un espectáculo?

7. Teleadictos

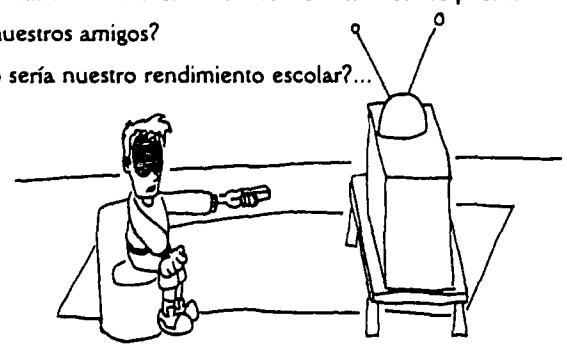
Quizás la consecuencia más negativa que pueda tener la televisión en nuestra vida es que funciona como «una droga que se enchufa» (expresión de la norteamericana Winn), de la que es difícil salir.

Pensad en grupos las consecuencias que nos podría traer el estar enchufados gran parte de nuestro día a la televisión, al convertirnos en unos teleadictos.

⇨ ¿Cómo cambiarían nuestras relaciones con nuestros padres?

⇨ ¿Con nuestros amigos?

⇨ ¿Cómo sería nuestro rendimiento escolar?...



Universidad de Huelva 2009

Vamos a conocer...

Los contravalores de la televisión

• **Nos hace más pasivos**

Difícilmente encontraríamos ninguna persona, actividad o cualquier otra cosa que nos haga estar tan atados a ella como casi todos lo estamos de la tele, que nos hace pasar horas y horas delante de su «caja mágica», día a día, a niños y mayores. Sentados plácidamente sin hacer nada, sin movernos, sin hablar, casi sin pensar...

• **Una realidad irreal**

La televisión contribuye a mezclar los datos reales con los fantásticos, hasta el punto que es muy difícil diferenciar cuándo un acontecimiento es real o ficticio. Su carácter mágico mezcla ambos planos de tal forma que es casi imposible saber si una realidad es irreal o una irrealidad es real.

• **Nos insensibiliza**

Ante la cascada de imágenes, sucesos, acontecimientos... nuestras mentes llegan a embotarse de tal forma que nos hace más insensibles e indiferentes ante los acontecimientos reales. Un accidente, una muerte, un atentado... vistos en la realidad por primera vez nos parecen más cotidianos y familiares, después de haber visionado cientos de escenas violentas que recogían estos tipos de sucesos.

• **Nos absorbe**

Acaparando gran parte de nuestro tiempo de ocio, de lectura, de diversión, de juegos, de relación... La tele, como el «monstruo de las galletas» lo engulle casi todo, dejándonos empobrecidos de nuestra riqueza de ocio.

• **Nos aísla, nos desune**

Frente a la imagen de la familia unida por la televisión, aparece la contrafoto de la familia desunida por culpa de este «ojo» que lo ve todo hasta robarnos la mirada. Padres e hijos no conversan ya, miran atentamente; no charlan, no discuten, no reflexionan... a lo sumo, comentan lo que les echan. La tele aísla a las personas de nuestro mundo, interfiere en nuestra vida de relación, nos acerca a personas distantes, pero nos aleja de las cercanas, creando barreras artificiales que desunen y no permiten el conocimiento y cariño mutuo entre aquellos que viven bajo un techo con lazos íntimos.

• **Nos trastoca**

Desordena nuestros horarios, haciendo depender nuestras comidas de sus horarios, llevándonos a comer donde no siempre comemos, haciéndonos dormir más tarde, levantarnos más temprano, retrasar otros trabajos.

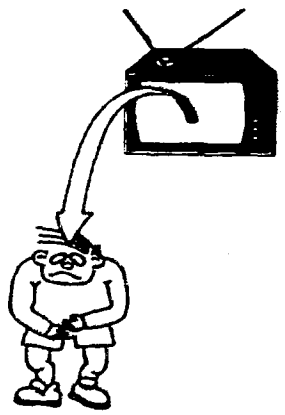
Altera nuestro sueño, provoca alteraciones psicológicas como estados de excitación y emotividad elevada, miedos, deseos difíciles de alcanzar..., facilita la existencia de trastornos alimenticios y disfunciones nutricionales... refuerza nuestra agresividad y comportamientos violentos.

• **Nos manipula**

Jugando con nuestra ingenuidad y nuestra capacidad receptiva ante el medio, se nos venden valores, objetos, productos que otros nos quieren «colo-

Universidad de Huelva 2009

car». se nos informa desde una visión concreta. presentándonos la noticia como fiel reflejo de la realidad. se nos ofrece una visión deformada de los sentimientos (casi siempre los más radicales y en plan dicotómico). del acontecer del tiempo (que pasa a la medida de las necesidades del guión. casi siempre a ritmo vertiginoso. sin puntos muertos). de las relaciones entre las personas (que no mantienen contactos normales, sino que por necesidades del guión se enfrentan hasta la muerte o se aman hasta la pasión: siempre hay buenos y malos).



Tomado de [illegible]

- **Venta de valores**

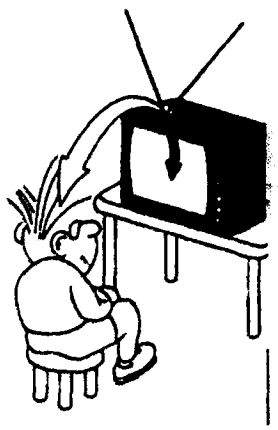
Se trivializan con bastante frecuencia ciertos valores humanos hasta límites de la banalización o ridiculización. mientras que por su espectacularidad se venden otros «valores» como el culto al cuerpo. el placer. el dinero y el consumo irracional. el deseo de poder. la vida frívola. la compra compulsiva de bienes superfluos. etc.

- **Ídolos**

Se crean mitos y héroes que tienen poca vinculación con nuestra realidad: se exportan modelos o se imitan fácilmente conductas de prototipos banales que adquieren. a veces. más importancia que los seres con los que se convive.

- **Nos incita a la vida fácil**

El mundo tiene cuatro lados. que son los de la pantalla del televisor. En él tenemos todo lo que queramos pedir. Ver la televisión cómoda y plácidamente se vuelve un vicio y una actitud ante la vida. que relativiza todo y hace superficial la vida fuera del entorno de la «caja mágica».



Tomado de [illegible]

- **Uniformiza nuestra visión: nos exporta modelos**

Nos crea modas. conductas. valores. actitudes. clichés. ideas. eslóganes que nos hacen sentirnos originales y diferentes a los demás. pero que en el fondo nos iguala los gustos. las opiniones... Nos hace personajes «planos» que imitamos la vida de otros. que ni siquiera son de carne y hueso. sino que responden a patrones ideológicos concretos. en muchos casos. de culturas diferentes a la nuestra que el poder del dinero exporta a todo el mundo.

- **Una mala compañera de clase**

Los «íntimos» de la tele conocen perfectamente cómo la tele se las juega en el rendimiento en clase. en las notas. en las relaciones con los profesores y los padres. Una «teleafición» es una «teleadicción» que trae. tarde o temprano. consecuencias en los estudios. que cada vez requieren de más esfuerzo por nuestra parte.

- **Un invitado perpetuo... que hay que conocer**

Ya hemos visto que no todo es negativo en la televisión. Hay que meterse dentro de ella para conocerla. descubrirla y saber sacar lo bueno que tiene. rechazando todos estos aspectos negativos que un mal uso de la televisión nos puede ocasionar.

Basado libremente en Yanes, J. (1993) *Televisión y familia*. Madrid. Palabra

Universidad de Huelva 2009

La violencia en la programación

La programación televisiva está llena de violencia. Ésta puede ser: física, verbal o simbólica.

• El cuerpo es el blanco de la violencia física

La violencia verbal se realiza a través de las palabras, discutiendo, alzando el tono de la voz, gritando, hiriendo al otro diciendo cosas desagradables. A veces esta violencia se realiza por escrito, con calumnias, mentiras.

«La Vanguardia», 1993

• El objeto de la violencia verbal es la mente

La violencia simbólica es más difusa y más sutil, pero no menos agresiva que las anteriores. No se lleva a cabo ni con golpes, ni con gritos o insultos. Se realiza aprovechando situaciones o momentos en los que basta con mostrar algo, para que su percepción cause gran conmoción en los que lo perciben.

«La Vanguardia», 1993

• El objeto de la violencia simbólica son los sentimientos

Especialmente los sentimientos de autoestima o autovaloración. Con la violencia simbólica se ejerce una violación a nuestros derechos como persona. Un ejemplo de violencia simbólica sería mostrar a un niño enfermo de estómago un suculento platillo que no puede comer.

La violencia física es quizás la más fácil de identificar.

La violencia televisiva no se limita a determinado tipo de programas; existe en la mayoría de la programación.

El patrón de la violencia en los dibujos animados

La violencia en los dibujos animados se nos manifiesta siempre a través de un conflicto entre el protagonista y su enemigo. Por ejemplo, Superman y sus amigos responden siempre a una «agresión» de supuestos enemigos y tienen que actuar. La manera de hacerlo es pelear hasta destruir al adversario. La resolución del conflicto es siempre violenta, según Orozco, porque:

- *No hay negociación ni diálogo entre las partes.*
- *Ganar significa siempre destruir al adversario.*
- *El héroe siempre es bueno y el enemigo siempre malo.*
- *El bueno es incapaz de hacer algo malo y el malo es incapaz de hacer algo bueno.*
- *El malo es siempre el que inicia el conflicto.*
- *El bueno tiene que defenderse del mal.*
- *No hay lugar para la crítica ni para la mediación de terceros.*

En definitiva, los dibujos animados no sólo transmiten violencia sino que también la justifican.

Orozco, G. (1995): *Guía del Televidente*. México, ILCE.

Universidad de Huelva 2009

Para saber más...

La tele y la realidad

En las series de televisión norteamericanas:	En la sociedad norteamericana:
· 64% de los personajes están implicados en actos de violencia. · 15% de los personajes se dedican a hacer cumplir la ley. · 58% de los homicidios son perpetrados por extraños.	· 0,3% de la población comete actos violentos. · 1% trabaja en la policía o la justicia. · 64% de los homicidios ocurren entre familiares.

PEDRO, G. (1993): *Papá, ¿puedo ver la tele?* Barcelona. Paidós.

¿Para qué «no» sirve la televisión?

- *Para olvidar nuestra soledad*
- *Para huir de nuestros miedos*
- *Para atacar el aburrimiento*
- *Para ahuyentar nuestros problemas*
- *Para olvidar nuestras frustraciones*
- *Para luchar contra la ansiedad*
- *Para sentirse querido*

No sirve tampoco:
- *Como referencia para todo*
- *Como sustituta de otras diversiones*
- *Como niñera/guardia*

Basado en RICO, L. (1994): *El buen telespectador.* Madrid. Espasa Calpe.

Cuadro clínico de la teleadicción

La teleadicción origina en las personas de cualquier edad los siguientes trastornos:

- Aburrimiento
- Dificultades de concentración
- Fatiga
- Impaciencia
- Irritación
- Alteraciones oculares
- Alteraciones en el ritmo del sueño
- Tensión nerviosa
- Comportamiento agresivo
- Obsesión consumista y hábitos de consumo negativos

Basado en CHAZARRA y GARCÍA: *La televisión. ¡No te quedes mirando!* Madrid. CEAPA.

Universidad de Huelva 2009

Los «efectos» del espectáculo televisivo reinante

- Cambio del espacio doméstico, deterioro de las redes de comunicación intrafamiliares.
- Supresión de la intimidad y, más ampliamente, de todo espacio codificado como sagrado.
- Empobrecimiento de la relación perceptiva con el mundo (especialmente en sus aspectos cromáticos y textuales).
- Construcción de un espectáculo permanente, cotidianizado y universal.
- Integración por este gran espectáculo de todo espectáculo preexistente ya sea, teatral, deportivo, musical...y tendencial aniquilación de éste en tanto espectáculo independiente.
- Construcción de una red pseudocomunicativa –por espectacularizada– que tiende a confundirse con el mundo referencial que debe alimentarla. Una red que crea una cohesión imaginaria del tejido social –una pseudosociedad– pero que de hecho lo fracciona en infinitas unidades aisladas, compartimentadas (un sujeto, un monitor), con la consiguiente anulación de la calle como espacio de interacción social (ciertos «urbanistas» contemporáneos han llegado así a teorizar la inutilidad de la plaza pública).
- Desaparición consecuente de todo espacio social donde el ciudadano pueda ejercer una práxis real y, por tanto, reducción del mismo al estatus de espectador-consumidor de mercancías y de líderes políticos.
- Vaciado de toda dimensión simbólica, de todo sistema ideológico, de toda ideología activa, generadora de una práxis social.
- Consiguiente desaparición de todo valor cultural autónomo. En el marco de la «espec-(tac)ularizada» cultura de masas, y una vez que, en su lógica narcisista, rechaza todo esfuerzo y todo trabajo, el ocio, el «entretenimiento», es vivido como opuesto a la experiencia artística o cultural en general, fenómeno histórico sorprendente si recordamos que la gran cultura de otras épocas constituyó el material de entretenimiento de los grupos sociales que tenían acceso a ella.

Extraído de González Requena, J. (1988): *El discurso televisivo*. Madrid, Cátedra.

Nos evaluamos

Individualmente

✎ ¿Qué has aprendido en esta Unidad?

✎ ¿Para qué crees que te sirven todos estos conocimientos?

✎ ¿Qué más te interesaría conocer sobre los efectos negativos de la televisión en nuestras vidas?

✎ ¿Qué programa actual crees que debería desaparecer de la programación? ¿Por qué? Justifica la respuesta con los conocimientos adquiridos en esta Unidad.

En grupos

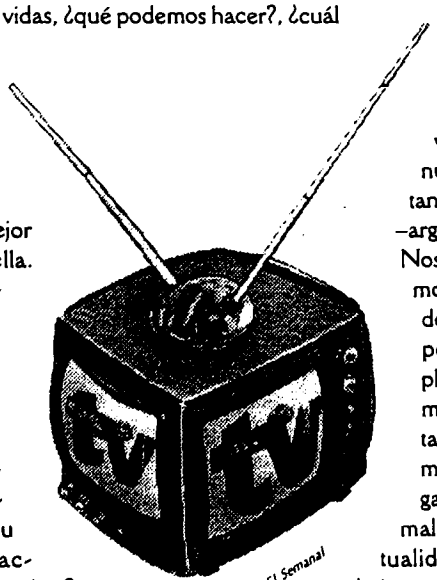
✓ Elaborad, en pequeños grupos, a partir de esta Unidad, un decálogo de consejos para ser críticos ante las ofertas televisivas. Poned en común las aportaciones de los grupos, intentando, en la pizarra, seleccionar los diez consejos más señalados. Una vez consensuados los mismos, cada alumno/a copiará los mismos en su cuaderno de notas.

Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 4.3

Programamos la TV: Nuestras alternativas a y con la tele

Hemos ido viendo hasta ahora que la televisión no es ni buena ni mala en sí misma, sino que depende del uso que se le dé. Nadie nos puede discutir que esta «caja mágica» se ha convertido en uno de los inventos más revolucionarios de este siglo y quizás haya que hurgar mucho en la historia de la Humanidad para encontrar alguna invención que se le asemeje (¿la rueda?, ¿el fuego?, ¿la imprenta?...). Hoy día nos falta aún la necesaria perspectiva histórica para juzgar la importancia que está teniendo la televisión y toda la revolución electrónica en nuestras sociedad; pero sin duda, ésta alcanza ya límites hasta hace poco tiempo insospechados. Pero si la tele es tan importante y puede tener tantas consecuencias positivas y negativas en nuestras vidas, ¿qué podemos hacer?, ¿cuál es la alternativa razonable?


El Semanal

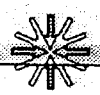
Ya sabes que algunos han puesto que la mejor forma de aprovechar este invento es eliminarlo radicalmente de nuestras vidas. Si la televisión provoca tantos efectos negativos en la población, qué mejor –argumentan– que prescindir totalmente de ella. Nosotros, desde el inicio de este Programa, hemos desechado esta propuesta, que además de descabellada, creemos que no se justifica porque un mal uso, en ciertos casos, no implica que haya necesariamente que usarla mal. Y por otro lado, que desprenderse totalmente de este valiosísimo medio de comunicación trae también muchos efectos negativos, tan perniciosos o incluso más que su mal uso. ¿Cómo nos informaremos de la actualidad?, ¿dónde veremos nuestros deportes favoritos?, ¿cómo podremos visionar películas de cine?...

Parece claro que la televisión tiene sentido y la desproporcionada idea de eliminarla sólo hace agravar la situación en otro sentido. Pero si ésta tiene que tener hueco en nuestra vida, ¿cómo hacer que tenga una función positiva?, ¿cuáles son nuestras alternativas con la tele?, ¿cuáles son nuestras alternativas a la tele en otros momentos de ocio?

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

¿Qué pretendemos?



- Aprender a seleccionar de forma consciente el uso de la televisión en nuestras vidas.
- Descubrir la importancia de la planificación personal para un consumo activo de la televisión.
- Reflexionar sobre las consecuencias personales que traería la desaparición de la televisión.
- Descubrir alternativas formativas y lúdicas al visionado televisivo.

¿Qué sabemos?

✎ Resume, de forma personal, en un cuadro, los aspectos más positivos y negativos que la televisión puede provocar en tu vida.

✎ Reflexiona sobre las formas que has empleado hasta ahora para planificar tu consumo de televisión.

- ¿Quién decide el encendido/apagado de la televisión en tu casa? ¿Por qué?
- Cuando enciendes la tele por propia iniciativa, ¿buscas programas específicos?
- ¿Cómo te informas de los programas de la televisión?
- ¿Qué uso tiene para ti el mando a distancia?

✎ Cuando apagas la tele, ¿coincide con el final que aquel programa por el que la habías encendido?

✎ Cuando no ves la tele en tus ratos libres ¿qué haces? Haz una lista de actividades y anota el tiempo que les dedicas y si te gustaría aumentarlo o disminuirlo.

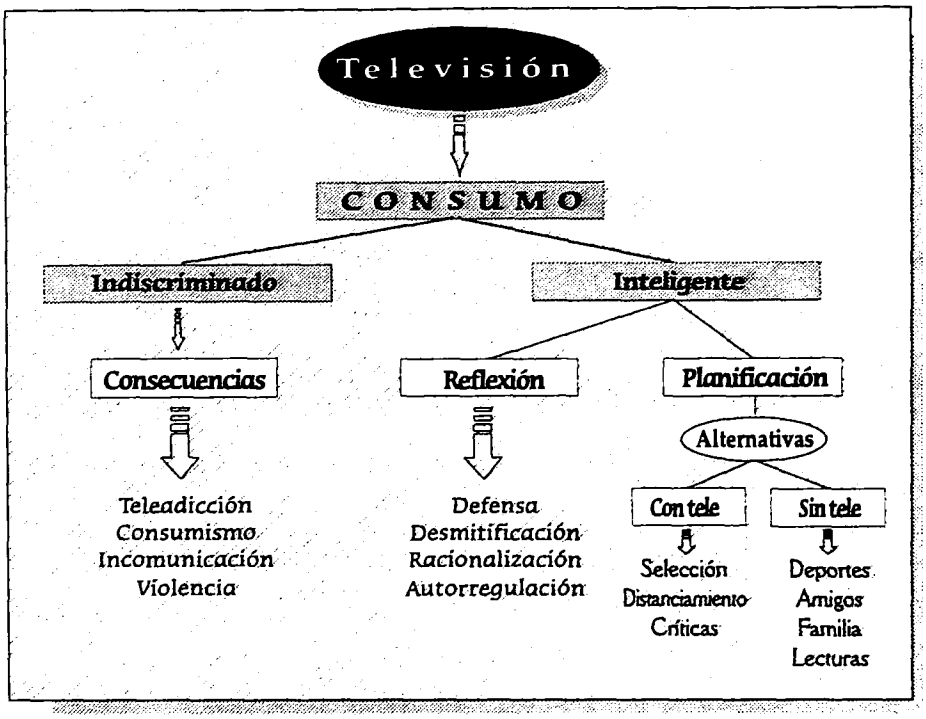
- ¿Qué alternativas interesantes encuentras al consumo de televisión?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• La televisión como entretenimiento. • Ocio y televisión. • Alternativas recreativas a la televisión. • Teleadicto y teleconsumidor activo.	• Planificación del tiempo de visionado de la televisión. • Reflexión y debate sobre las actividades alternativas al entretenimiento televisivo. • Representación gráfica del tiempo dedicado a la televisión. • Elaboración de documentos de protesta ante mensajes que lesionen derechos de los telespectadores. • Desmitificación de los mensajes y contenidos televisivos.	• Actitud crítica ante los contenidos de la programación televisiva. • Valoración de alternativas de ocio al consumo indiscriminado de televisión. • Interés por la planificación personal, consciente y racional, del tiempo de entretenimiento. • Respeto por los gustos personales.

Universidad de Huelva 2009

Mapa conceptual



Investigamos y aprendemos

1. ¡Nos defendemos!

Seguro que en más de una ocasión habéis visto en la televisión escenas que os han disgustado tremendamente.

☞ Podemos ahora escribir una carta de forma individual para protestar por un determinado programa que hayáis visto recientemente y que creáis que lesiona nuestra imagen o nuestros derechos como telespectadores. Unas pueden ir dirigidas directamente a la emisora de televisión, concretamente al director del canal o del programa específico que criticamos; y otras, a algún medio de comunicación (radio, periódicos, semanarios o revistas especializadas en televisión), para que, si lo estiman interesante, la hagan pública.

2. Planifícate tu televisión

Trae a clase una revista con el avance de programación de todas las cadenas de televisión. Una vez que lo analices con detenimiento de forma individual, subraya, priorizando, los programas que más te interesa ver durante la semana.

☞ Elabora personalmente una ficha de planificación de la televisión, donde indiques los programas que vas a ver durante todos los días de la semana, las horas en que se emiten, el tiempo que duran, la cadena que los emite, una breve sinopsis del mismo e indica porqué lo ves.

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

	Programa	Cadena	Contenido	Duración	Hora	Valoración
Lunes						
Martes						
Miércoles						
Jueves						
Viernes						
Sábado						
Domingo						

3. *Jugar con la tele*

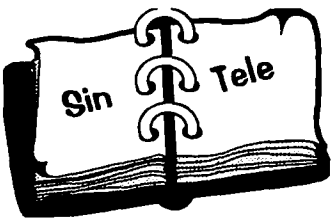
Como hemos ido viendo uno de los problemas fundamentales que tiene la tele en nuestra vida es que la tenemos mitificada, como si fuera un dios.

➟ Ahora, en grupo, podéis ir sintetizando actividades y juegos que haréis en casa con vuestros padres, amigos, hermanos... para jugar con la televisión, para hacerla más cercana y conocerla más a fondo; en suma, para evitar que nos pueda manipular.

Universidad de Huelva 2009

4. ¡Sin tele!

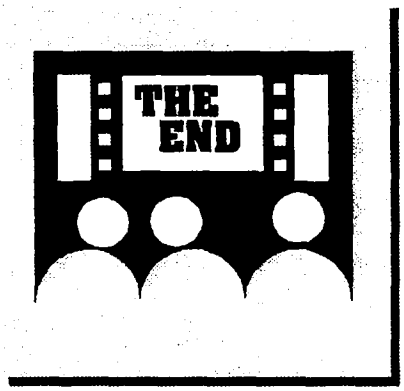
Os proponemos una actividad que se puede realizar en dos fases: primero de forma imaginaria, pensando cómo sería nuestra civilización si no hubiera televisión. Para ello, podéis trabajar en pequeños grupos –intercambiándoos los papeles de entrevistadores y entrevistados– y luego hacer una puesta en común con las siguientes cuestiones:



- ¿Cambiaría el mundo?
- ¿A qué se dedicaría la gente?, ¿qué actividades se harían para «rellenar» el tiempo?
- ¿Qué consecuencias positivas y negativas traería consigo la desaparición de la televisión?

5. ¡Nosotros: sin tele!

La segunda fase del ejercicio anterior supone ya una implicación personal para experimentar de verdad lo que supone no ver en 24 horas ningún programa de televisión. Este «¡Día sin televisión!», si te aventuras a ponerlo en marcha, te servirá para comprobar por ti mismo lo que cambia tu vida sin la «caja mágica».



Te proponemos que lleves un pequeño cuadernillo y, a manera de diario, vayas anotando todas las sensaciones que vayas experimentando. El siguiente día podéis hacer una puesta en común en gran grupo, participando toda la clase. En primer lugar pueden intervenir, siempre respetando sus opiniones y actitudes, aquellos alumnos/as que desde el inicio decidieron no realizar la actividad:

- ¿Por qué ni siquiera intentaron realizar el experimento?

En segundo lugar, aquéllos que comenzaron el «¡Día sin televisión!», pero que no lo terminaron por diferentes causas:

- ¿Cuáles fueron las razones para abandonar?
- Hasta ese momento, ¿cómo estaban viviendo la experiencia?

Finalmente, pueden intervenir en el debate, aquellos alumnos/as que consiguieron realizar al completo la experiencia de no visionar televisión en todo un día:

- ¿Tuvieron dificultades?
- ¿Qué pensaron los padres?, ¿y los hermanos?
- ¿Cómo se sienten ahora, después de haber realizado la actividad?
- ¿Repetirían la experiencia?, ¿por qué?
- ¿Serían capaces de «aguantar más tiempo: una semana, un mes...? ¿Qué harían?

Se puede finalizar el debate, imaginando qué hacían nuestros antepasados de principios de siglo, antes de que existiera la televisión.

Universidad de Huelva 2009

6. Las alternativas a la tele

➪ Realiza individualmente un listado con todas las actividades que se pueden hacer, si no tuviéramos televisión.

➪ Ordénalas en función de tus preferencias personales. Posteriormente, haced una puesta en común en clase, indicando cada uno las tres actividades que más le interesarían.

✓ Organizad una especie de elecciones para seleccionar las cinco actividades más votadas para ¡Vivir sin televisión!

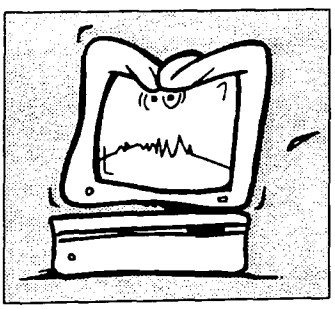
Vamos a conocer...

Un mundo sin televisión

Concebir un mundo sin televisión en los tiempos que corren no parece tarea sencilla. Una cosa así no es fácil de imaginar ni siquiera para quienes se sintieron encandilados por primera vez con las imágenes de la pequeña pantalla cuando tenían ya uso de razón y son ahora capaces, por tanto, de recordar con todo detalle aquél su primer encuentro deslumbrador con el mágico invento. Cada vez somos menos los habitantes del planeta que conocimos y por un tiempo vivimos un mundo sin televisión; son cada vez más, en cambio, las gentes que ya nacieron con ella y que la vieron y oyeron desde la misma cuna; estos son incapaces, por consiguiente, de precisar el momento exacto de su primera cohabitación con el televisor; y es que no conocieron y no vivieron un mundo sin tele.

En sólo medio siglo el impacto de la televisión en las personas singulares y en las colectividades ha sido enorme, y ha tenido amplias y profundas consecuencias en la vida social y familiar así como en los comportamientos particulares. No sólo es la televisión el medio de entretenimiento y de información que ocupa la mayor parte del tiempo libre de los ciudadanos, sino también del que más se habla y más se escribe, lo que resulta lógico si se tiene en cuenta las repercusiones sociales que comporta. Todo parece indicar, además, que el interés por la televisión seguirá haciendo hablar y escribir, y a quienes nos dedicamos a la enseñanza...

Con frecuencia lo más decisivo en el modo de utilizar la televisión no es lo que en ella se vea o se deje de ver, sino la cantidad de tiempo que resta para otras actividades tantas veces más enriquecedoras. No sorprende por eso el afloramiento de críticas sociales que señalan esta paradoja: las situaciones de incomunicación a menudo por el más importante medio de comunicación...



Tan necesitado de conversación y de comunicación está el mundo que el hecho de apagar voluntariamente la televisión durante cierto tiempo puede llegar a ser vital medida de salvaguardia personal, familiar y social.

Y es que para valorar y conocer mejor una determinada realidad social conviene a veces prescindir de ella, distanciarse un tanto, para observarla con más amplia perspectiva, con mayor objetividad...

¿Qué pasaría si voluntariamente nos sometiésemos a una «dieta» de televisión no una hora o un día, sino durante una semana? ¿Qué cosas nos podría comunicar el televisor apagado durante siete días? ¿Qué llegaríamos a descubrir...? Y así, con la espontaneidad de la vida misma nos lanzamos a la divertida e insólita aventura...

Iglesias, F. (1994): *Una semana sin televisión.* La Coruña, Aterc.

Universidad de Huelva 2009

Profundizamos

1. El ocio de nuestros amigos

Os proponemos que hagáis, en pequeños grupos, una pequeña encuesta entre vuestros amigos –que no sean compañeros/as de clase– sobre sus preferencias en tiempo de ocio.

Podéis utilizar la siguiente ficha, pasándosela cada miembro del grupo a cinco sujetos.

Una vez rellenos los cuestionarios, tenéis que tabular los resultados a través de porcentajes y sacar vuestras propias conclusiones.

Cuestionario: La tele y otras diversiones

Cuando tengo que divertirme y puedo escoger, ¿qué prefiero?

• Salir con mis amigos	☐	• Ver la tele	☐
• Hacer deporte	☐	• Ver la tele	☐
• Leer lo que me gusta	☐	• Ver la tele	☐
• Jugar con los amigos	☐	• Ver la tele	☐
• Otras	☐	• Ver la tele	☐
Tabulación	☐		☐

Conclusiones

Universidad de Huelva 2009

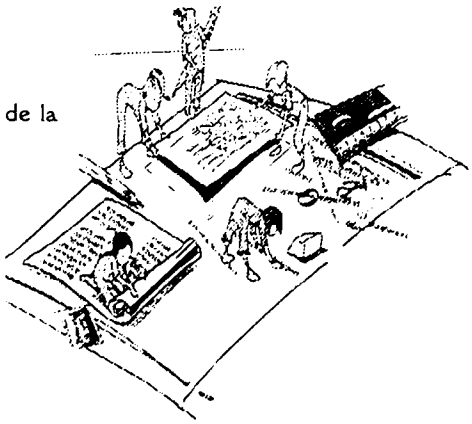
2. Tele y escuela

Debatid en el grupo de la clase:

⇨ ¿Es la tele una competidora y rival de la escuela?

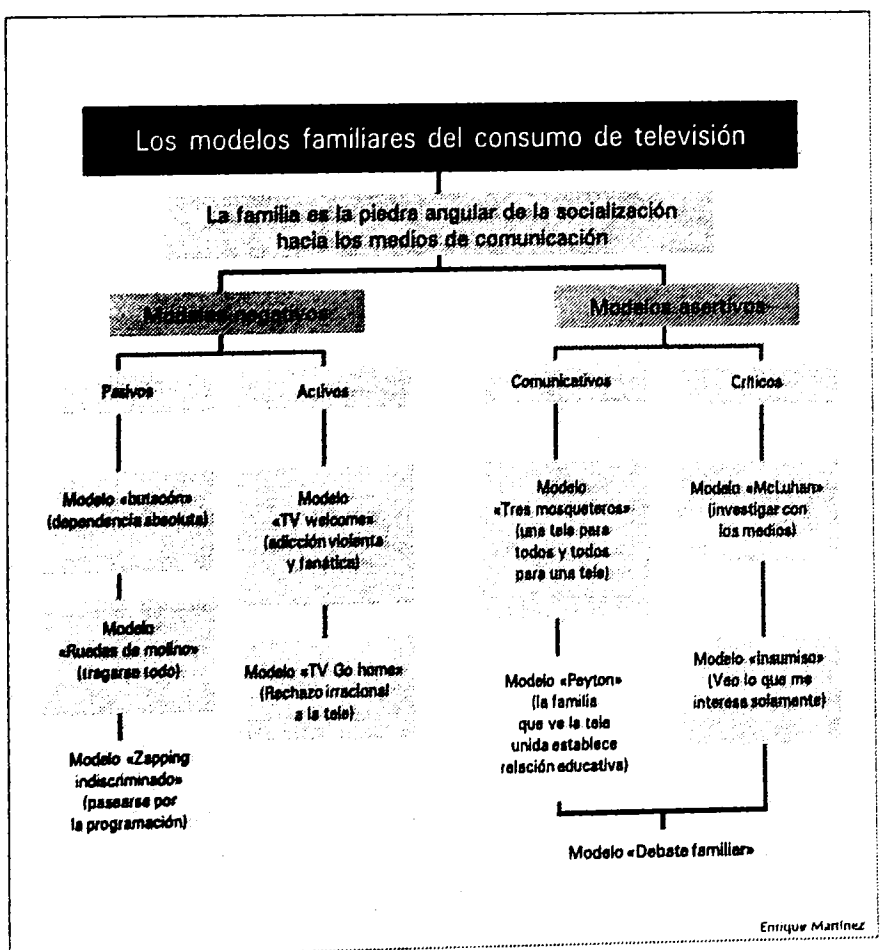
⇨ ¿Educa o deseduca? ¿Ayuda en el conocimiento y estudio de las materias escolares?

⇨ ¿Se ve frecuentemente televisión en vuestra aula? ¿Se enseña a ver la tele en vuestro centro?...



Para saber más...

Modelos de Televisión



Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos

Individualmente

✎ Elabora una escala de 0 a 5 con distintos grados progresivos de teleadicción, indicando las características de cada una de ellas. Señala en cuál te sitúas personalmente y cómo mejorar para reducir tu grado de dependencia.

✎ ¿Ha variado el tiempo que le dedicas a la televisión después de trabajar en esta Unidad? ¿Por qué?

✎ ¿Se ha modificado tu actitud ante la televisión?

✎ Elabora personalmente tu listado de actividades rivales de la televisión para rellenar tu tiempo de ocio.

En grupos

✓ Haced un balance de las actividades realizadas en esta Unidad, indicando cómo se han desarrollado, cuáles han sido sus conclusiones y qué nos pueden aportar.

Actividad	Desarrollo	Conclusiones	Aportaciones

✎ ¿Qué otras actividades complementarias podríamos hacer?

Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 4.4

¿Cómo veremos la TV? Nuestros compromisos

En todo este Módulo de Trabajo «Ante la pantalla» hemos ido viendo cómo el mundo de la televisión crea su propia realidad a la que nosotros como audiencia estamos expuestos, influyéndonos en nuestra forma de ser, de entender la vida, de adquirir valores, de consumir... La influencia de la tele no siempre tiene que ser negativa, como algunos pregonan. Este medio de comunicación es sin duda uno de los inventos más asombrosos de la historia de la Humanidad y puede contener tantas cosas formativas como perversas encerradas en su «caja mágica». Todo depende de nuestra actitud como telespectadores, de nuestra forma de planificarnos su uso y, en definitiva, de la manera a la que estemos dispuestos a verla.

Te proponemos en esta última Unidad del Módulo que adquieras algunos compromisos personales y grupales para mejorar tus relaciones con la televisión, a fin de que comiences ya a convertirte en un «buen telespectador».

¿Qué pretendemos?

- Aprender a distanciarse de la realidad televisiva.
- Desarrollar mecanismos críticos de reflexión y planificación.
- Identificar expectativas y demandas ante la televisión.
- Valorar equilibradamente las aportaciones positivas y negativas que la televisión hace en nuestras vidas.
- Comprometerse en un visionado crítico y activo de la televisión.

Universidad de Huelva 2009

¿Qué sabemos?

Como sabes, poca gente se plantea antes de sentarse ante la tele las implicaciones positivas y negativas que el visionado de este medio tiene en su vida.

✎ ¿Por qué crees que la televisión que, tanta importancia e influencia tiene, pasa tan desapercibida en la vida de las personas?, ¿cómo se hace tan familiar?, ¿tan ingenua?

En cambio, tú has ido viendo en las Unidades anteriores que este medio desarrolla un lenguaje y discurso propio basado en una tecnología electrónica muy avanzada.

✎ ¿Crees que es importante plantearse seriamente el visionado de televisión?

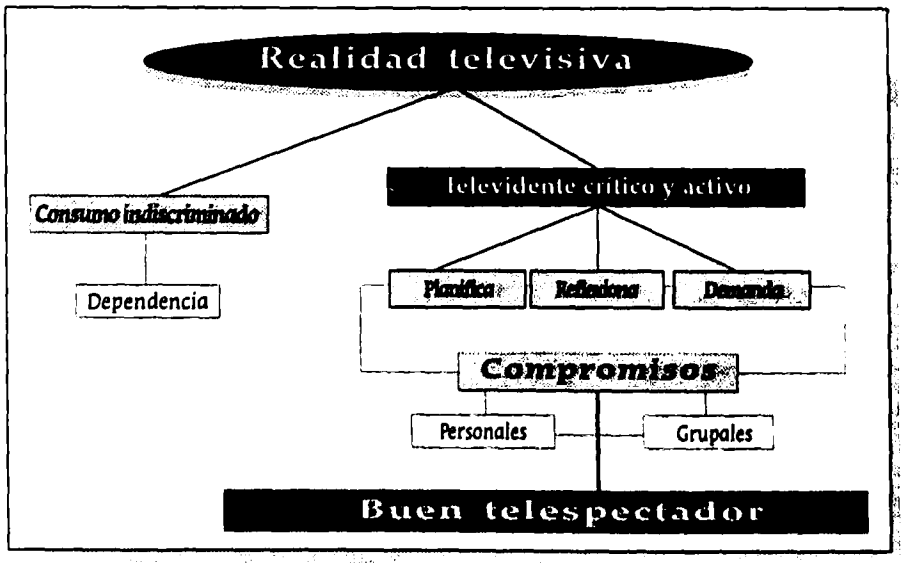
✎ ¿Hasta qué punto es bueno planificarse el consumo? ¿Qué nos puede reportar?

✎ ¿Puede ser de utilidad que cada uno se establezca sus propios compromisos ante la tele?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• La realidad televisiva, la realidad «real». • Audiencia y televisión: expectativas y demandas. • Visionado crítico y activo. • Gustos y preferencias televisivas.	• Consultas y comparaciones de programas televisivos. • Búsqueda de modelos de críticas de televisión. • Identificación de actitudes positivas del «buen telespectador». • Elaboración de compromisos personales ante la televisión. • Proposición de recomendaciones en el uso positivo de la televisión a personas cercanas.	• Enjuiciamiento de las aportaciones personales de la televisión. • Aprecio y respeto por los gustos televisivos. • Interés por los compromisos personales ante la televisión. • Valoración e interés por el «buen telespectador».

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

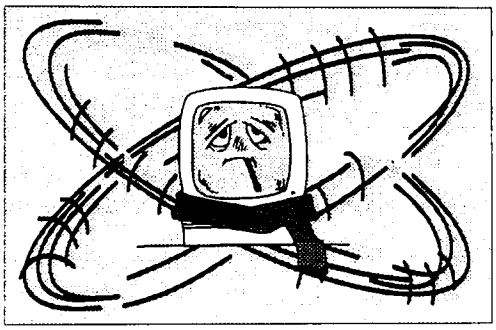
1. ¡Sé tú el crítico!

⇨ Elige un programa de la televisión, seleccionando aquellos aspectos que consideras positivos y negativos. Indica qué es lo que destaca en el programa y porqué se visiona.

Es recomendable que antes de realizar esta actividad, consultes en los avances de programación de las cadenas, publicadas en revistas, periódicos, etc. algunos modelos de críticas, para conocer estos documentos, saber su utilidad y emplearlos como modelos para el posterior ejercicio.

2. El juicio a la televisión

Vamos a juzgar a la televisión, a enjuiciar sus actuaciones en nuestras vidas. Para ello formamos cuatro equipos entre todos los alumnos/as de la clase: el de los defensores y (fiscales) atacantes, el del jurado y el grupo del público, que al final del juego actuará como evaluador de todo el proceso.



Los equipos –para que haya más imparcialidad– se pueden formar al azar.

En una primera fase, los tres equipos tendrán que reunirse para planificar el acto del juicio. El jurado, capitaneado por el juez –que será elegido entre todos los miembros del grupo– estudiará los criterios que emplearán para establecer las intervenciones, los turnos para juzgar los argumentos de ambas partes con la mayor imparcialidad. Los defensores y atacantes pueden utilizar las siguientes pautas de discusión:

Pautas de discusión para los defensores

1. Todos estos programas de la TV son aceptables y buenos, porque .....
2. Pensando en los jóvenes, la televisión es buena porque .....
3. Lo mejor de la influencia de la televisión en nosotros es que .....
4. En resumen, las ventajas de la televisión son .....
5. Si de nosotros dependiera, mejoraríamos la televisión con los siguientes cambios .....

Pautas de discusión para los atacantes

1. Todos estos programas de televisión son inaceptables y malos, porque .....
2. Pensando en los jóvenes, la televisión es mala porque .....
3. Lo peor de la influencia de la televisión en nosotros es que .....
4. En resumen, las desventajas de la televisión son .....
5. Si de nosotros dependiera, mejoraríamos la televisión con los siguientes cambios para .....

Extraídas de Hermosilla: *Explorando la recepción televisiva*. Chile. Ceneca.

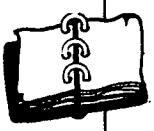
Universidad de Huelva 2009

3. Nos comprometemos

Haced en equipo una relación de tres compromisos a corto plazo y tres a medio plazo que os autorresponsabilizáis a cumplir para mejorar vuestras actitudes como televidentes.

✓ Compromisos a corto plazo

-
-
-



✓ Compromisos a medio plazo

-
-
-

4. Recomendamos

⇨ ¿Qué recomendaciones podemos hacerles ya a nuestros hermanos?

⇨ ¿Y a nuestros padres?

⇨ ¿Y a nuestros amigos?

⇨ ¿Es fácil convencer a las personas para cambiar sus hábitos televisivos? ¿Por qué?

Profundizamos

1. Los compromisos de todos

A partir de los compromisos personales que habéis elaborado individualmente, en el grupo clase, haced una puesta en común de los diez compromisos más aceptados para hacer un uso positivo de la televisión, estableciendo paralelamente el tiempo mínimo de compromiso.

Nos comprometemos

Compromisos	Tiempo
⌐	
⌐	
⌐	
⌐	
⌐	
⌐	
⌐	

Universidad de Huelva 2009

Conviene respetar las opiniones de todos, sin menospreciar ninguna actitud. Cada uno ha de seleccionar de los diez compromisos de la clase aquéllos que está dispuesto a realizar.

Nos evaluamos

Individualmente

✎ ¿Es un vicio el consumo irracional de la televisión?

✎ ¿Es necesario combatirlo con mecanismos con «desintoxicación» como con el tabaco y el alcohol?

✎ ¿Qué piensas de la frase de Winn: «La tele es una droga que se enchufa»?

✎ ¿Crees que es importante el compromiso personal para ser un buen telespectador? ¿En qué sentido?

✎ ¿Qué mecanismos podemos establecer para que los compromisos se cumplan? ¿A corto plazo? ¿A medio y largo plazo?

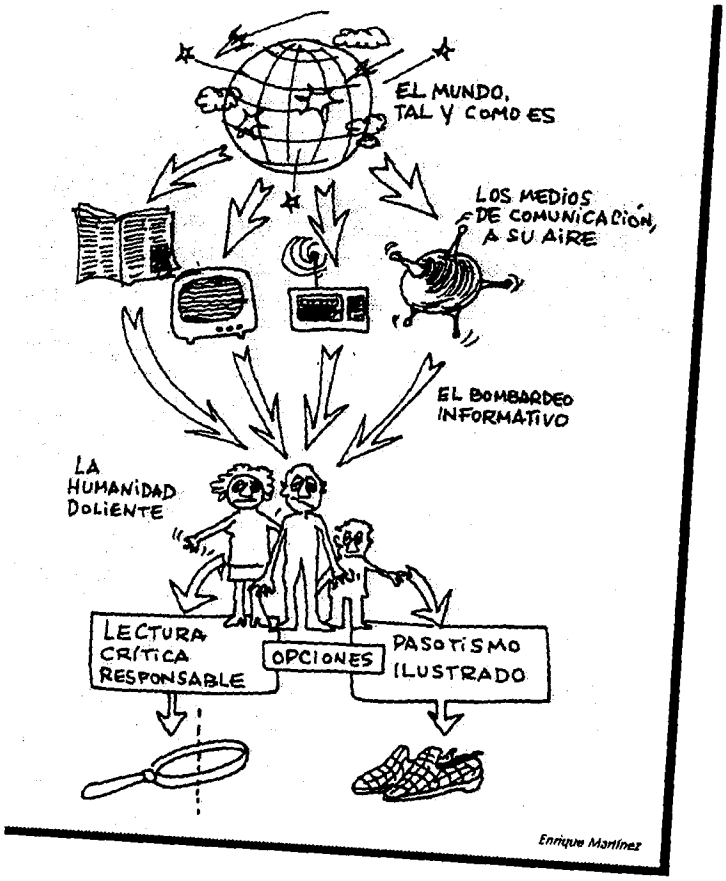
✎ ¿Cómo hacer que las recomendaciones que damos a los demás tengan alguna utilidad?

En grupos

✓ Debate en clase, con puesta en común y elaboración de conclusiones de las aportaciones de los distintos grupos, a partir de la siguiente pregunta:

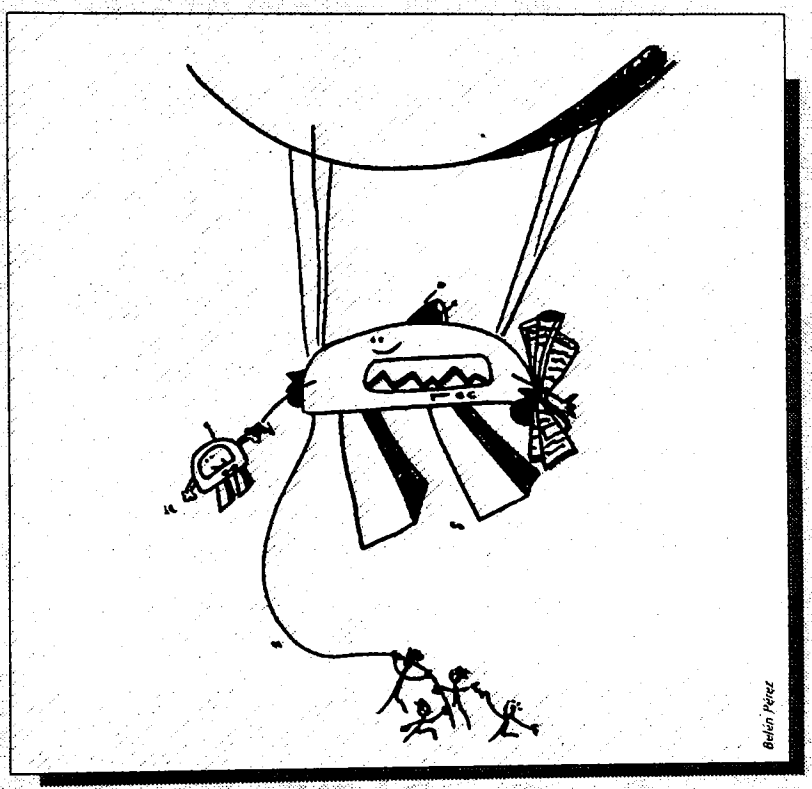
¿Qué nos aporta esta Unidad para nuestra experiencia y formación personal?

Universidad de Huelva 2009



Universidad de Huelva 2009

Módulo de Trabajo 5



Nuestra pantalla...

Universidad de Huelva 2009

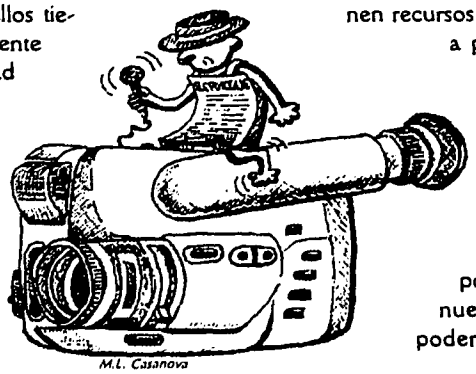
Unidad Didáctica 5.1

Aprendamos a «escribir» televisión: la autoproducción audiovisual

Aprender a ver la televisión no sólo implica conocer este medio de comunicación, saber interpretar críticamente sus mensajes y buscar alternativas de ocio a los exclusivistas contenidos de la tele. Es necesario también saber utilizar su lenguaje, convertirse en «creadores audiovisuales».

Cuando desde pequeños comenzamos a utilizar el lenguaje, realizamos el doble ejercicio de aprender a escuchar y a hablar, a leer y a escribir. No se adquiere correctamente la lengua si sólo realizamos la tarea de la escucha y de la lectura, porque aunque aprenderíamos muchas informaciones, ideas y sentimientos de otras personas, desaprovecharíamos las grandes posibilidades que nos ofrece el lenguaje para expresar nuestro propio universo interior y expresarnos con los demás. Hablar y escribir es reflejar nuestro propio mundo.

Por ello, si aprendemos a ver la televisión –y hemos dicho que éste es un lenguaje que se puede leer y escribir–, debemos también realizar la técnica de la escritura, es decir, elaborar nuestras propias autoproducciones. Con nuestros trabajos nunca competiremos con los profesionales de los medios –tampoco es ese nuestro deseo–, ya que ellos tienen recursos muy costosos y se dedican profesionalmente a producir mensajes con una alta calidad técnica. En nuestro caso, nos interesa más que buenos productos, buenos procesos en los que trabajemos con los compañeros, aprendamos y disfrutemos haciendo nuestras propias obras audiovisuales.


M.L. Casanova

Os invitamos por ello a descubrir la cámara como nuestro bolígrafo audiovisual, que todos podemos emplear para expresarnos.

¿Qué pretendemos?

- Descubrir la especificidad del lenguaje audiovisual de la televisión.
- Emplear los códigos de lectura y de escritura del lenguaje audiovisual.
- Percibir virtualidades y limitaciones que tiene el lenguaje y discurso televisivo.
- Desarrollar técnicas sencillas de producción audiovisual.
- Recepcionar críticamente y producir creativamente con el lenguaje y discurso televisivo.

Universidad de Huelva 2009

¿Qué sabemos?

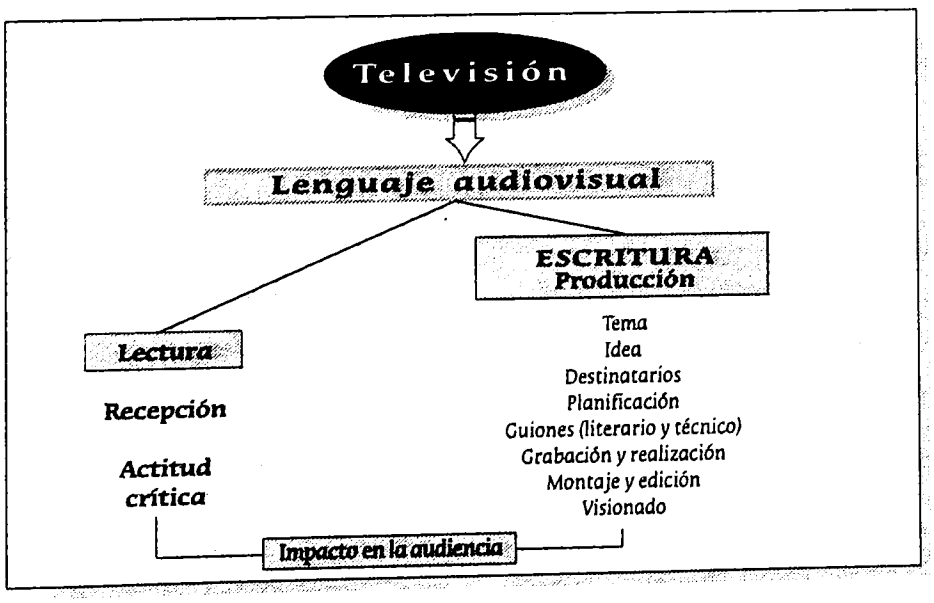
Como hemos ido viendo en todo este Programa, la televisión es un poderoso medio de comunicación que influye considerablemente –tanto positiva como negativamente– en nuestras vidas. Sin embargo, hasta ahora una de las grandes limitaciones que ha tenido este medio es su carácter unidireccional:

- ¿En qué crees que se basa su unidireccionalidad?
- ¿Qué posibles respuestas puede dar el público?
- ¿Es el lenguaje de la tele un «coto privado» de las emisoras? ¿Puede cambiar esta situación?
- ¿Cómo podemos producir nosotros nuestros mensajes audiovisuales?
- ¿Es posible emitir nuestros mensajes?, ¿a través de qué medios?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• El lenguaje audiovisual. • Lectura y escritura audiovisual. • La producción televisiva. • La planificación y el guión técnico.	• Identificación de las limitaciones de la imagen mediática. • Planificación de la producción televisiva. • Realización del guión técnico de producción. • Trabajo en grupo de forma participativa y organizada. • Desmitificación y recreación de la publicidad.	• Valoración de la importancia de la organización y la producción televisiva. • Reconocimiento del trabajo individualizado y de equipo en la producción audiovisual. • Respeto y actitud crítica ante las distintas formas y estilos de producir mensajes audiovisuales.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. ¡A través del ojo de la cámara!

Te proponemos hacer un juego que consiste en imaginarte que eres un operador de cámara de televisión. Con tus manos, tápate parcialmente los ojos y mira a través de un pequeño orificio exclusivamente al frente. Verás que una gran parte de la escena (trasera y laterales) no se puede visualizar. Sólo ves el frontal. Si comienzas a girar, verás que se comienza a abrir el campo de visionado.

De esta forma, imaginariamente, puedes ir haciendo todos los movimientos propios de la cámara, que puedes analizar en la sección «Vamos a conocer...»: panorámica, *travelling*, *zoom* de acercamiento y alejamiento, cortes, fundidos, etc.

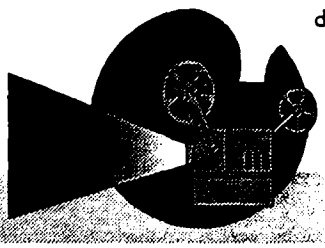
2. Nuestras cámaras

Una sencilla e interesante actividad que podemos realizar es la creación de nuestras cámaras. Con cajas y tubitos de cartón (por ejemplo de los rollos de papel higiénico), podemos jugar a captar la realidad, desde distintos planos, encuadres, movimientos, etc. Conviene analizar antes en la sección «Vamos a conocer...» el lenguaje técnico audiovisual.

3. Cineastas

Imaginad que tenéis que crear una película y en equipo vais a realizar la planificación de la misma. Para ello debéis de representar cada miembro del grupo a los distintos personajes que actúan en el proceso de creación de un mensaje audiovisual: productor, realizador, cámaras, responsables de sonido y locutores/actores. (Utilizad los organigramas de la televisión).

Una vez que tengáis definidos los papeles, reuniros para decidir, respetando los roles de cada uno, de qué va a tratar la película, cuáles son las ideas centrales, el título, dónde se va a rodar, a qué público va a ir dirigida, cuál va a ser la función de cada uno... Imaginad todos los detalles posibles y haced luego una síntesis para una puesta en común.



Nuestra película

Roles	Desarrollo
Productor:	Argumento:
Realizador:	Ideas centrales:
Cámaras:	Título:
R. sonido:	Escenarios:
Locutores:	Público:
Actores:	Papeles:

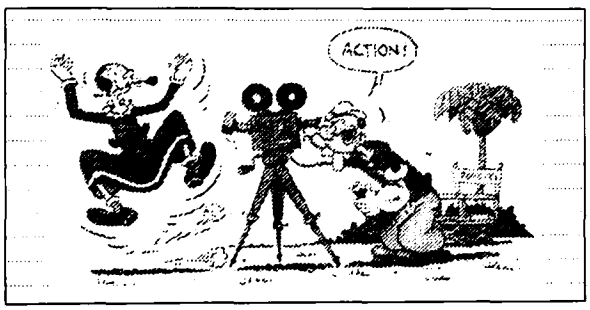
Universidad de Huelva 2009

4. Somos publicistas

Posiblemente los medios del centro y la escasez de tiempo, no nos permitan hacer la grabación de la película del ejercicio anterior, de la que al menos habéis planteado su planificación y posible desarrollo.

Os proponemos por ello que hagáis el mismo proceso, pero con un espot publicitario para televisión, que es mucho más corto en duración y seguro que mucho más divertido. Para ello, tenéis que seguir los siguientes pasos:

- Definir el producto, su marca y medio de difusión (en este caso la televisión).
- Reflexionar sobre el destinatario: edad, nivel, clase social, sexo...
- Elaborar los guiones (literario y técnico) y el story board.
- Planificar la grabación: productor, director, cámaras, actores... y escenarios.
- Hacer las tomas de grabación.
- Realizar el montaje y visionado definitivo.
- Emitirlo por vídeo para la clase.
- Reflexión colectiva y puesta en común:
  - Evaluar el proceso de aprendizaje.
  - Evaluar el producto final, en cuanto a impacto en la audiencia.



5. Recreamos la publicidad televisiva

Uno de los objetivos de este Programa Didáctico es aprender a descubrir los entramados de los espots publicitarios para que seamos capaces de defendernos ante sus posibles manipulaciones, como espectadores críticos y activos. Hay un grupo de actividades que nos permiten no sólo aprender a conocer el lenguaje publicitario, sino también, y al mismo tiempo, a «re-crearlo» divertiéndonos con nuestra labor de producción. Se trata de jugar a romper sus dotes de convicción y seducción, partiendo de anuncios ya elaborados:

1. Parapublicidad: exagerando

1.1. Cambiar de lugar algún elemento.
1.2. Cambiarlos todos.
1.3. Aumentar el tamaño de uno o más elementos o partes.
1.4. Achicarlos, reducirlos a...
1.5. Desfigurar el anuncio original por partes sobreponiendo colores, formas, líneas, collages...
1.6. Sustituir objetos o personajes por otros parecidos o muy distintos.
1.7. Hacer un collage con otros anuncios.
1.8. Cambiar el aspecto de los personajes: cursi, grueso, fino, andrajoso...

Universidad de Huelva 2009

2. Contrapublicidad: contradiciendo

2.1. Poner un texto con frases en negativo que digan lo contrario, buscar antónimos de la palabra clave.
2.2. Sustituir el objeto o personaje por otros que sean opuestos.
2.3. Cambiar el ambiente por otro negativo: oscuro, sucio...
2.4. Usar unas formas plásticas opuestas.

3. Publicidad surrealista o loca: El disloque o disparate

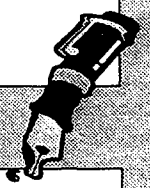
3.1. Sustituir el texto por otro al azar.
3.2. Colocar figuras extrañas u otros objetos que no vienen a cuento en el original.
3.3. Quitar elementos o partes a los objetos originales o sustituirlos por otros incoherentes: mano por pie, bombilla...
3.4. Crear un ambiente extraño, incongruente: un clima delicado ambientarlo con *rock*, con tintas negras, gestos expresionistas...
3.5. Convertir las personas en objetos o animales: hombre arborescente, en pez espada.
3.6. Ídem con objetos o animales.
3.7. Crear un nuevo anuncio para otro artículo, aprovechando la estructura, el texto, música, etc. del original con los mínimos añadidos o cambios.

4. Publicidad analógica

4.1. Crear un nuevo anuncio para otro artículo aprovechando aspectos del original.
4.2. Ídem sin que se reconozca el anuncio original merced el enmascaramiento o transformación total del que sirvió de ejemplo.
4.3. Hacer el mismo anuncio, sustituyendo lo más posible sus elementos, pero manteniendo el mismo mensaje.

5. Recreación literaria

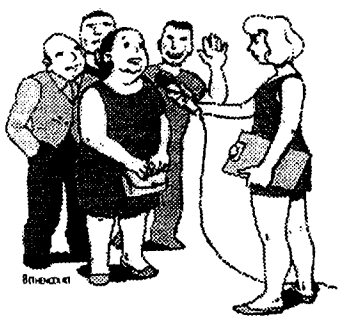
5.1. Inventar nuevos eslóganes, refranes, frases o expresiones hechas, pareados, palabras condensadas, etc.
5.2. Hacer torbellinos de ideas.
5.3. Formar analogías inusuales y desarrollarlas verbal y plásticamente.
5.4. Imaginar problemas y fallos reales o fantásticos del artículo anunciado.
5.5. Inventar un cuento o historieta, basado en elementos de los procesos.



6. *Transfer* de soporte publicitario

6.1. Pasar el anuncio a vídeo o TV.
6.2. Hacerlo en *sketch* cómico o trágico.
6.3. Pasarlo a radio.
6.4. Prepararlo para la prensa o valla publicitaria.

Vasco (1994): *La publicidad*. Madrid, Instituto Nacional de Consumo.



Con todas estas ideas, seguro que se os ocurren múltiples fórmulas para jugar y desmitificar la publicidad televisiva.

➡ En grupos pequeños, realizad actividades de «recreación publicitaria». Finalizar poniendo en común en la clase vuestros trabajos.

Universidad de Huelva 2009

6. Story board

Con este anglicismo, se conoce en el lenguaje audiovisual el guión técnico de la película. Previamente a éste, siempre se cuenta con un guión literario (una novela, un cuento o una historia de elaboración propia).

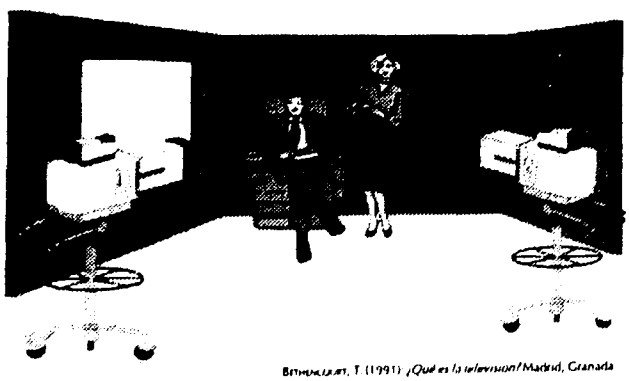
⇨ Te proponemos que elabores el guión técnico de una película en diez imágenes, con sus anotaciones al margen sobre detalles para la grabación.

Planifica las secuencias, ordenándolas y reflejándolas en la siguiente ficha.

7. Jóvenes productores

Muchos de los alumnos/as de la clase tienen en sus casas cámaras de vídeo personales o de la familia que se suelen emplear exclusivamente para la grabación de celebraciones y acontecimientos familiares. Creemos que este es un uso muy limitado y anecdótico que hay que superar para ser buenos productores y conocedores del lenguaje audiovisual.

Por ello os proponemos hacer un pequeño guión en grupos para producir un breve programa de televisión del género que más os guste. Tenéis que pensar antes que nada la idea, escribir el guión literario, el técnico, seleccionar los planos y grabar las imágenes que luego montaréis.



Bettelheim, T. (1991): *¿Qué es la televisión?* Madrid, Granada

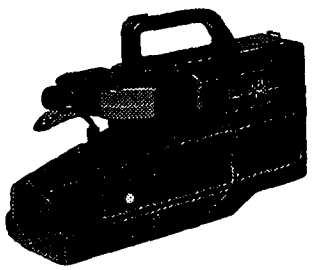
Universidad de Huelva 2009

Si el trabajo se hace en grupos, al final se deben visionar todos los productos audiovisuales en clase, reflexionando, más que en la calidad de los productos finales, en el proceso de aprendizaje que habéis seguido:

- ¿Qué fase fue más dificultosa?
- ¿Qué mecanismos empleasteis para la solución de los problemas?
- ¿Para qué os ha servido todo el trabajo? ¿A nivel personal? ¿A nivel grupal?

Para saber más...

Vamos a hacer un anuncio



- ¿Qué producto vas a vender?
- ¿Qué características tiene?
- ¿Cuesta muy caro?
- ¿A quién va dirigido el producto?
- ¿Qué edad tiene?
- ¿Es hombre o mujer?
- ¿Vive en el campo o en la ciudad?
- ¿Cuál es el eslogan?
- ¿Qué información dará sobre el producto?
- ¿Cómo es la persona que lo compra?
- ¿Cómo es la persona que te interesa que lo compre?

¡Una vez completada la ficha podemos lanzar nuestra campaña publicitaria!

VARIOS: *Cien talleres de Educación del Consumo en la Escuela*. Madrid. Instituto N. de Consumo.

Los procesos de producción

- **Génesis de la idea**
La idea de un programa nace en la mente de un guionista, realizador, productor o cualquier persona introducida en la producción televisiva.

- **Propuesta de producción**
Un estudio preliminar de la obra pasa por un guión previo asociado a un plan que introduzca apartados sobre decorados, iluminación, vestuario y necesidades técnicas, e indicaciones sobre qué grabaciones se harán en el estudio y cuáles en exteriores. La viabilidad económica del proyecto se determina en esta fase. La contratación de actores es un determinante para su aprobación.

- **Plan técnico**
Se firman los contratos de actores y se fijan los elementos de producción/realización ajenos a la estructura empresarial. Se determinan las diversas contribuciones de imágenes de archivo, gráficos, construcción de decorados, etc.

- **Ensayos previos**
Se ensaya previamente con actores.
Se rematan varios aspectos durante el ensayo sobre iluminación operación, efectos sonoros, músicas, etc.

- **Guión de cámara**
Se elabora el guión con hojas de desglose para la cámara, indicando las tomas, encuadres y movimientos.

- **Preparación del Estudio**
Se montan los decorados, se preparan el vestuario y la iluminación y se adjudica el tiempo de uso del equipamiento técnico.

Universidad de Huelva 2009

• **Ensayo final**
Se hacen las últimas revisiones de detalles y se ensaya con actores.

• **Grabación en magnetoscopio**
Se graba previamente algún ensayo y se procede a la grabación. Se introduce el código de tiempos para la edición posterior.

• **Edición "off-line"**
El realizador decide sobre formato doméstico los puntos de edición.

• **Edición "on-line"**
El realizador da instrucciones al montador sobre los puntos de edición. Se añaden en esta fase títulos, créditos y efectos en vídeo si los hubiera.

• **Transmisión**
Se radia el programa por antena en la fecha y hora programada.

Extraído de Bethencourt, T. (1991): *Qué es televisión*. Madrid, Granada.

Nos evaluamos

Individualmente y en grupos

La mejor evaluación de esta Unidad es la elaboración de un producto audiovisual en el que se recojan los conocimientos adquiridos. Por ello os proponemos la siguiente secuencia:

• Cada alumno/a elabora un boceto de guión literario y técnico sobre "Los jóvenes, productores audiovisuales".

• Puesta en común en pequeños grupos de los bocetos y selección y refundición en la propuesta del grupo.

• Grabación con cámara de vídeo.

• Visionado en clase de todos los montajes.

✓ Conviene limitar el tiempo de esta actividad, elaborando guiones breves y realizando grabaciones sencillas sin mucha sofisticación. En este caso, como siempre, es más importante el proceso y los contenidos que la formalidad técnica de la grabación, que de todas formas no tiene por qué descuidarse y, sobre todo, no debe despreciar vuestra creatividad.

Universidad de Huelva 2009

Unidad Didáctica 5.2

El teleconsumidor activo y creativo: el buen telespectador

¡Llega la hora del final! Durante estas últimas semanas hemos ido descubriendo entre todos algunos de los misterios de este sorprendente mundo de la televisión: su lenguaje, su discurso, sus mensajes, sus programas, sus técnicas... Es curioso comprobar todas las sorpresas que encierra esta «caja mágica» que siempre nos ha resultado tan familiar.

¡Qué fácil es llegar a casa y pulsar el «botoncito»! Este acto, tan familiar e inocente, al que tan acostumbrados estamos todos, lleva consigo multitud de consecuencias e implicaciones. Ahora comenzamos a entrever todo lo que se esconde detrás de este maravilloso y desconcertante mundo de la televisión. Ningún invento de la Humanidad ha dejado tanta huella en tal multitud de personas. La tele, como ya hemos ido descubriendo hasta la saciedad, no es ni buena ni mala; depende del uso que de ella hagamos.

Estrada/Corel

Ser un «buen telespectador» no es tarea sencilla. Conocer que durante mucho tiempo hemos tenido hábitos televisivos poco constructivos y formativos no es muy complicado. Posiblemente este Programa Didáctico te haya ayudado a ello. La dificultad está sobre todo en modificar nuestras actitudes ante la tele, cambiar nuestros hábitos televisivos, muchos de ellos asentados en costumbres muy tradicionales. Ésta sí que es una labor de titanes. Sólo un esfuerzo de voluntad superior y un compromiso personal decidido pueden hacernos triunfar en esta ardua y costosísima tarea... ésta, sin duda, difícil y apasionante aventura. Sin embargo, tenemos mucho en juego. Nos jugamos nuestra propia dignidad como personas, capaces de pensar, de reflexionar, de juzgar... de no dejarnos manipular... de controlar nuestro tiempo y nuestro ocio... de disfrutar y ser libres. ¿Te apuntas a la aventura?

¿Qué pretendemos?

- Descubrir y analizar nuestras actitudes y hábitos como telespectadores.
- Definir los rasgos que caracterizan al televidente activo y creativo.
- Reflexionar sobre propuestas para un visionado crítico de la televisión.
- Aprender a disfrutar de la televisión como medio de entretenimiento y formación.
- Aplicar en la práctica diaria los conocimientos sobre el «buen telespectador».

Universidad de Huelva 2009

¿Qué sabemos?

Durante todas las Unidades de este Programa hemos ido conociendo el mundo de la televisión: cómo funciona por dentro, cuál es su lenguaje y discurso, cómo son sus pro-gramas... Tenemos ya un amplio conjunto de conocimientos, la mayoría entresacados de nuestra propia reflexión y la compartida con los compañeros.

✎ ¿Consideras que has aprendido muchas cosas nuevas sobre la televisión? ¿En qué sentido?

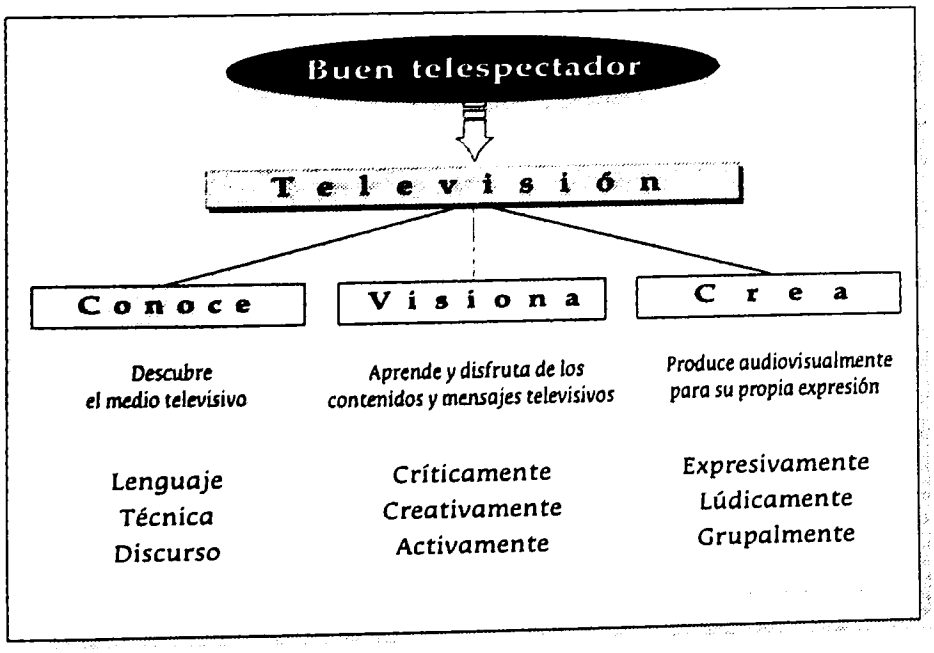
✎ ¿Crees que estos conocimientos pueden serte útiles? ¿Para qué?

✎ ¿Es difícil aplicarlos en tu vida?

¿Qué vamos a aprender?

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
• Visionado crítico y activo de la televisión. • Televisión y audiencia: hábitos televisivos. • Las actitudes del televidente. • El «buen telespectador».	• Observación crítica y objetiva de la planificación personal televisiva. • Crítica y contraste de opiniones sobre la televisión y sus mensajes. • Análisis de modelos de visionados televisivos. • Comparación de los distintos estilos personales de los televidentes. • Estudio de nuestros hábitos como telespectadores.	• Respeto por los distintos gustos y estilos de los telespectadores. • Valoración crítica de las distintas actitudes y hábitos ante la televisión. • Interés por las estrategias que llevan a un visionado activo y creativo de la televisión. • Disfrute del visionado crítico y creativo de la televisión.

Mapa conceptual



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. Para analizar y divertirnos

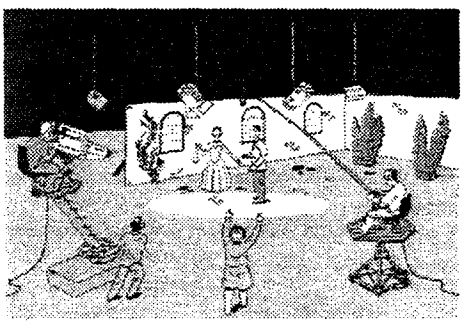
Conviene –como hemos ido viendo a lo largo de todo el Programa– de vez en cuando pensar en la tele, racionalizar lo que vemos, saber cómo son sus contenidos, sus valores, sus interpretaciones y hacer conscientes los mensajes que nos transmiten.

Para ello te proponemos otro modelo de análisis en la sección «Vamos a conocer...», que te invitamos a completar con tus compañeros/as en pequeños grupos sobre vuestro programa favorito. Habrá algunos puntos que no seáis capaces de rellenar al momento y os exijan ver de nuevo algún capítulo grabado o visionarlo nuevamente en su próxima emisión.

Una vez que tengáis rellena la ficha, recordad que es bueno conocer en profundidad la tele, pero que también hay que disfrutarla y gozarla viendo sus programas y relajándonos con sus mensajes, cuando hayamos descubierto que éstos nos son interesantes y favorecen nuestro desarrollo como personas.

2. Disfrutar de la tele, conocer la tele

Los buenos telespectadores conocen la tele, pero también disfrutan de ella. Ser un televidente activo y creativo no significa, como ya imaginas, que hay que estar siempre buscando segundas intenciones a todo lo que «sale» en la pequeña pantalla, pensando que constantemente nos están manipulando.



Bettetini, T. (1991): *La televisión*. Madrid, Granada.

⇨ Te proponemos que elabores con los compañeros un informe sobre: «¿Cómo nos divertimos con la tele?».

3. Nuestros hábitos y contenidos televisivos

Será interesante ahora que acabamos que analices:

⇨ ¿Cómo son tus hábitos televisivos?

⇨ ¿Qué programas ves?

⇨ ¿En qué se han modificado tus costumbres?...

Podéis hacer una mesa redonda o un debate en clase sobre las diferentes posturas. El auditorio inicialmente escucha y luego puede intervenir con nuevas opiniones, críticas, etc.

4. Aprender a ver y enseñar a ver

Si durante este Programa has comenzado a ver la tele de otra forma, si de verdad piensas que es interesante y valioso en nuestra vida tomar conciencia de nuestro papel como televidentes, seguro que ahora es el momento de descubrir que cuando uno aprende a ver la tele, le surge la necesidad de enseñar a los demás.

⇨ En el foro de clase, entre todos juntos y como actividad de síntesis, os proponemos que deis sugerencias para trasmitir a amigos, hermanos, padres, madres, familiares, vecinos... algunos consejos para ver la televisión, siempre que éstos se sitúen en contextos adecuados y puedan tener alguna utilidad de convicción.

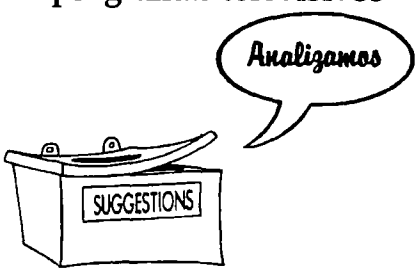
Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

Consejo	Persona	Contexto	Capacidad convicción

Vamos a conocer...

Ficha de observación de los programas televisivos

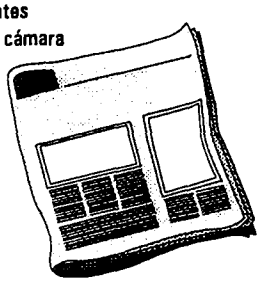


✓ **Aspectos generales**

- Programa
- Fecha
- Cadena
- Horario
- Franja programación
- Destinatarios
- Audiencia
- Realizador
- Presentador/Conductor
- Género televisivo
- Duración
- Autónomo/Serie
- Nacionalidad
- Cortes publicitarios
- Número
- Directo/Diferido
- Interiores/Exteriores
- Público: presencia/ausencia

✓ **Estudio de la imagen y el sonido**

- Iluminación
- Decorado
- Colores predominantes
- Efectos digitales
- Planos predominantes
- Movimientos de la cámara
- Escenas
- Secuencias
- Transiciones
- Montaje
- Música
- Sonido
- Voces



✓ **Análisis del contenido (semiótico)**

- Argumento
- Personajes principales
- Personajes secundarios
- Espectacularidad
- Fragmentación
- Presencia enunciador/enunciatario
- Gestualidad
- Cinésica
- Proxémica
- Recursos retóricos
- Lenguaje verbal

✓ **Interpretación**

- Intenciones del creador
- Impacto en el espectador
- Estrategia textual
- Representación del espacio
- Representación del tiempo
- Valores estéticos
- Valores éticos
- Valoración global

✓ **Conclusiones**

Basado en Cerezo, M. (1994): *El discurso de la televisión*. Granada, Cep.

Universidad de Huelva 2009

Profundizamos

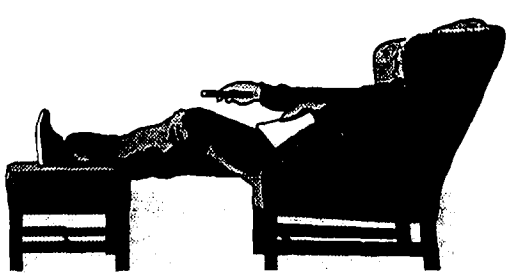
Te ofrecemos aquí una serie de consejos. Creemos que pueden ser interesantes para convertirnos en «buenos telespectadores». Sin embargo, son pocos y estamos convencidos que sois, en grupo capaces de ampliarlos...

¡Te aconsejamos!

- **¡No veas solo la televisión!**
  Acompáñate de tus amigos, tus hermanos, tus padres... para contrastar opiniones y poner en común lo que veas.

- **¡No lo veas todo!**
  Selecciona los programas que vas a ver previamente y evita perder tu tiempo viendo cosas que no te interesan.
- **¡No te dejes dominar!**
  Aprende a encender y también a apagar. Planifícate.
- **¡Contrasta lo que ves en tele con tu mundo real!**
  ¿Es cierto y existe todo lo que ves? No te fíes demasiado del «universo electrónico».
- **¡Tienes que ser crítico con la publicidad!**
  No te engañes y que no te engañen. ¿Merece la pena tener y usar todo el mundo de apariencias que te ofrecen?
- **¡Habla con tus colegas y amigos sobre lo que ves!**
  Discute con ellos los contenidos de los programas e intentad ser algo críticos. Procurad descubrir los clichés y estereotipos que intentan vendernos.
- **¡No te abandones a la tele, que ésta no llene todo tu tiempo!**
  Búscate otras alternativas en tus amigos, en el deporte, en la naturaleza, con tus padres... No te conviertas en un «teleadicto».
- **¡No todo en la tele es malo!**
  Descubre sus cosas buenas y benefíciate de ellas.

¡Ahora es vuestro turno!
¿qué otros nuevos se os ocurren?



Universidad de Huelva 2009

¿Cómo es el buen telespectador?

Te ofrecemos a continuación algunos de los rasgos que creemos que definen al buen telespectador. Reflexiona sobre ellos y contesta después a las preguntas que se plantean.

El buen telespectador

✓ **Crítico:**
- *Compara*
- *Enjuicia*
- *Denuncia/Alaba*

✓ **Responsable:**
- *Selecciona*
- *Domina*

✓ **Activo:**
- *Comenta, discute*
- *Contrasta*
- *Actúa: busca alternativas*

✓ **Creativo:**
- *Imagina*
- *Crea*
- *Produce*

✓ **Lúdico:**
- *Se divierte*

¿Qué hacer para identificarnos más con esta figura ideal del buen telespectador?

¿Sería la televisión igual si todos fuéramos buenos telespectadores? ¿En qué cambiaría?

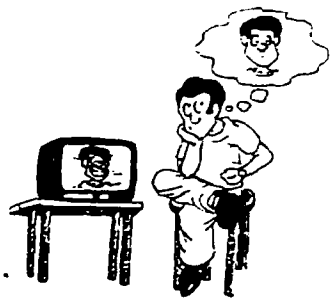
¿Te imaginas un mundo de buenos telespectadores?

¿Somos ya buenos telespectadores? ¿Qué nos queda por recorrer?

Universidad de Huelva 2009

Derechos del telespectador

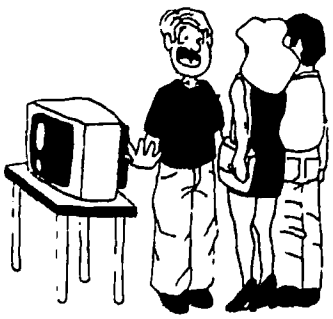
1. Derecho a negarse a realizar la «prueba del algodón».



2. Derecho a no llamar a Lobatón aún a sabiendas de que el vecino de arriba es igualito a uno que se largó de casa.

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

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

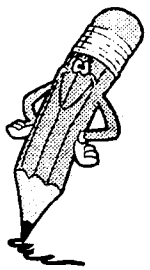


5. Derecho a tener el televisor apagado cuando llegan visitas.

6. Derecho a dedicarse a otras actividades durante los espacios publicitarios.

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos



Individualmente y en grupos

Un cuento audiovisual

Para terminar os proponemos una actividad evaluativa final, a fin de que seáis capaces de expresar lo aprendido en esta Unidad. En pequeños grupos, elaboraréis un cuento audiovisual titulado «El buen telespectador». El proceso a seguir podría ser el siguiente:

✎ Cada alumno/a individualmente piensa en una sinopsis breve y un argumento más extenso sobre el título indicado.

✎ Se hace una puesta en común en el grupo para seleccionar aquélla que se considere más:

- Creativa y original
- Adaptable a vídeo
- Fiel a los contenidos asimilados

✎ Es posible también hacer una síntesis de dos o fusionar algunas historias para refundirlas en una.

✓ Se procede a la preparación de la grabación, siguiendo los mismos pasos ya indicados en la Unidad anterior sobre producción audiovisual.

Finalmente se visionan en clase todas las producciones.

Universidad de Huelva 2009

Hacemos balance...

1. Valoramos el método

Después de haber estado durante varios meses trabajando con la televisión, seguro que ya entiendes mucho mejor a este medio de comunicación, que tan familiar nos era desde niños, pero que tampoco conocíamos de cerca. Poco a poco nos hemos ido adentrando en el mundo de la tele («Detrás de la pantalla»), en sus contenidos y programas («En la pantalla»), en nuestras actitudes y comportamientos ante el visionado televisivo («Ante la pantalla») y finalmente en la necesidad de adoptar una actitud creativa ante este poderoso medio de comunicación («Nuestra pantalla»).

Es ahora el momento de que evaluemos para qué nos ha servido este esfuerzo de reflexión que todos hemos hecho juntos, trabajando y, también, jugando.

Reflexiona, en primer lugar individualmente y luego en grupos pequeños sobre las siguientes preguntas. Finalmente, podéis hacer una puesta en común en la clase para sacar las conclusiones generales entre todos.

CARBONELL, J. (1992): *Apaga y vámonos*. Barcelona, Zeta.

Universidad de Huelva 2009

- ¿Crees que ha sido interesante trabajar el tema de la televisión?
- ¿Qué cosas nuevas piensas que hemos descubierto, que desconocíamos, de este medio de comunicación?
- ¿Nos pueden ser útiles para nuestra vida?
- ¿Qué principales dificultades encontraste a la hora de llevar a cabo el Programa?

Nos gustaría también que aparte de lo que has aprendido, valores los siguientes aspectos para que se puedan mejorar la próxima vez que se aplique este Programa con otros grupos de jóvenes.

Observaciones personales

- **Trabajo individual:**
- **Trabajo en grupo:**
- **Participación del profesor:**
- **Objetivos de la Unidad:**
- **Ideas previas:**
- **Contenidos de la Unidad:**
- **Actividades realizadas:**
- **Dinámica generada en el aula:**
- **Documentos presentados:**
- **Conclusiones obtenidas:**

Universidad de Huelva 2009

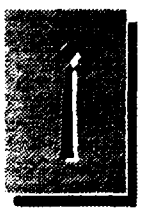
2. Nos evaluamos como telespectadores

Finalmente conviene que nos autovaloremos como telespectadores, cuál ha sido nuestra actitud como televidente, fundamentalmente antes y después de la aplicación del Programa. Reflexiona individualmente sobre los siguientes aspectos y después haced una puesta en común en la clase, para sacar conclusiones generales:

	Antes del Programa	Ahora (después del Programa)
1. El medio televisivo:		
• Conocimiento de la técnica		
• Conocimiento del lenguaje		
• Conocimiento del discurso		
• Capacidad de producción		
2. La recepción:		
• Tiempo de visionado		
• Planificación:		
• Selección de programas		
• Avances de programación		
• Encendido/apagado		
3. Influencia de la tele:		
• Modelos negativos		
• Modelos positivos		
4. Alternativas		
• Otras actividades		
5. Compromisos como telespectador:		

Universidad de Huelva 2009

Cómo ampliamos



¡Queremos aprender a ver la tele!

Nuestro Programa Didáctico nos plantea un amplio conjunto de actividades para trabajar la televisión. Pero es necesario también que leamos divertidos textos sobre la tele y, sobre todo, que veamos documentos audiovisuales entresacados de la propia televisión, que nos ayuden mejor a comprender este mundo. ¡Qué mejor que la propia televisión para aprender a ver la televisión!

A continuación tienes esta «Guía de Ampliación» que, con la ayuda y orientaciones del profesor, debes ir simultaneando con las actividades de clase.

Universidad de Huelva 2009

1. Leemos...

Las sombras de la caverna
Jesús Carazo
Madrid, Alfaguara, 1995

«Las sombras de la caverna cuenta la sorprendente historia de Rubén, un joven obsesionado de tal modo por las imágenes de la televisión que, como los prisioneros de la caverna del filósofo Platón, condenados a no ver más que sombras, ha comenzado ya a tomarlas por la verdadera realidad. Rubén se pasa las tardes sentado frente al televisor dejando que su alma cruce el muro de cristal para bañarse en exóticas playas, conducir automóviles de ensueño, o acompañar a algún astuto policía de San Francisco. Pero su vida se complica inesperadamente el día que descubre, de este lado de la pantalla, a uno de esos fascinantes personajes que le hacen soñar en sus largas horas de gozosa contemplación».

Texto para su lectura y análisis

«Rubén salía del colegio pensando sólo en sentarse de nuevo frente a aquel horizonte coloreado que le hacía olvidar en un instante el gesto severo de los profesores y también las clases, los deberes, los libros... Al entrar en casa, las imágenes tiraban de él y lo atrapaban en una irremediable succión. En esa época los gemelos ya habían venido al mundo y el televisor funcionaba todo el tiempo: su madre los instalaba en la alfombra del comedor y allí permanecían el día entero, como esos angelotes de las iglesias paralizados en un maravillado y sonriente asombro. Solían comer y descomer con los ojos fijos en el aparato y, al verlos sentados en sus orinalitos, Rubén les envidiaba aquel placer delicioso y completo.

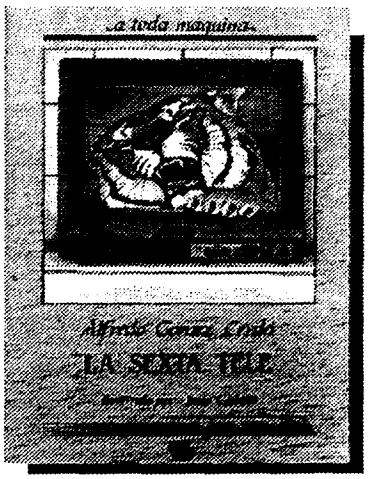
Los domingos se envolvía en un albornoz deshilachado, se instalaba en un sillón y se zambullía de nuevo en ese universo excitante. Las tentaciones del mundo exterior –jugar en algún descampado, pasear por las calles, perseguir a las chicas– resultaban ridículas comparadas con todo lo que le ofrecía aquel cálido reino de imágenes. El tiempo parecía no pasar allí dentro, como si todo sucediese en un único instante que se perpetuara a sí mismo, eternamente. Sólo más tarde, al regresar a la grosera realidad, descubría que ese segundo inmóvil se había transformado en varias horas, toda la mañana o el domingo entero. Para entonces ya estaba convencido de que el mundo real era sólo una imperfecta imitación de aquel otro donde pasaba él lo mejor de su existencia. Y es que la realidad comenzaba a alzarse ante sus ojos como una inevitable pesadilla. La ciudad estaba llena de adultos impacientes, distancias fatigosas y obligaciones absurdas. Todo el mundo se encaraba con él y le reprochaba las más diversas menudencias. ¡Pero cuándo se había visto que alguno de los hombrecitos de la televisión volviese la mirada hacia él para sermonearle ni siquiera un instante! No, no: del otro lado del cristal sólo deseaban divertirle, emocionarle, sorprenderle; hasta se pasaban el día agradeciéndole su atención, su asiduidad. Y era maravilloso que aquellas gentes maravillosas le dejaran a uno entrar en su casa y contemplarlas mientras comían, se peleaban o disfrutaban maravillosamente de la vida. Quizás el mayor placer fuera precisamente ése de mirar sin ser visto, de observar lo que ninguno de sus vecinos le dejaba ver nunca, de vivir todas aquellas vidas sin moverse de su butaca. Uno tenía la impresión de nacer y morir mil veces, y eso parecía dotarle de una curiosa inmortalidad. Uno podía recorrer la selva, escalar montañas y navegar por los cuatro mares sin soportar calores, serpientes, naufragios. Ni siquiera necesitaba, para hacerlo, un par de botas claveteadas o un traje de buzo: podía vivir todo eso en zapatillas y albornoz.» (págs. 16-7).

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

El buen telespectador
Lolo Rico
Madrid, Espasa Calpe, 1994
Colección Espasa Hoy

¿Cómo es la televisión?, ¿cómo ver la televisión? y ¿cómo enseñar a ver la televisión? son los tres ejes clave que sustentan este otro nuevo texto de Lolo Rico, que viene a complementar su ya conocido libro de *Televisión, fábrica de mentiras* (Espasa, Madrid, 1992). Con el lenguaje sencillo y agudo que le es característico, esta crítica y experta audiovisual nos sitúa ante esa inquietante realidad de las muchas horas de televisión de los jóvenes y niños, sin ningún tipo de filtro. «Demasiada televisión y con escasa exigencia». Por ello, Lolo nos propone, a través de magistrales reflexiones, aprender a ver crítica y creativamente la televisión.



La sexta tele
Alfredo Gómez Cerdá
Madrid, Susaeta, 1991

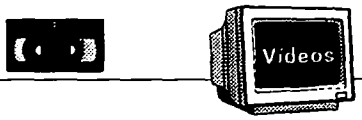
¿Cómo sería la vida de nuestra familia si en nuestros hogares hubiera seis televisores repartidos por todas las dependencias de nuestra casa? El problema de la teleadicción es tratado simpáticamente en esta parodia que refleja el drama de una familia arrastrada sin solución a ver toda la programación al completo de los seis canales de televisión. Rebeca, una chica de la familia decide contar un día su caso al director de la revista en plan epistolar para dar a conocer el singular caso de su familia.

Una semana sin televisión
Francisco Iglesias
La Coruña, Aterc, 1994

Hoy nos parece a todos increible que desde miles de años atrás se haya vivido sin televisión, sin echarla en falta, ignorando este fascinante invento que ha transformado radicalmente nuestra sociedad, hasta el punto que el pensar en estar una semana sin televisión, no sólo nos aterra, sino que, para muchos, sería una empresa predeterminada al fracaso. «Todo parece indicar –nos indica Iglesias– que sustraerse al hechizo de sus encantos es, para mujeres y hombres de toda edad, algo prácticamente impensable». Un grupo de alumnos universitarios de Madrid lo intentaron y no sin esfuerzo lo consiguieron. Éste es el relato de su apasionante historia.

Universidad de Huelva 2009

2. Vemos...

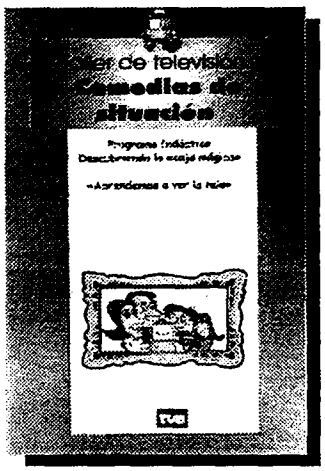


2.1. Vídeos

Colección: Taller de televisión

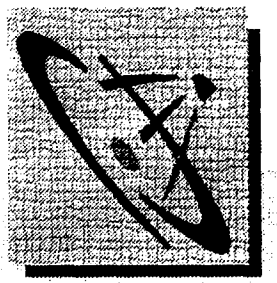
La aventura del saber

TVE/IORTVE



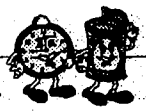
Es muy poco frecuente que la televisión se mire en el espejo y que desde su pantalla nos ofrezca imágenes sobre cómo se construye a sí misma. ¿Cómo es la televisión por dentro? ¿Cómo son los géneros televisivos? Ahí radica precisamente el valor de esta serie dentro de un Programa Didáctico para aprender a ver la televisión en el aula.

Con esta colección de vídeos, descubriremos el trasfondo de los programas televisivos, ayudándonos a sumergirnos en sus entramados, en sus propuestas de comunicación y seducción... En definitiva, veremos televisión para saber más televisión.



1. Debates (7'50")

2. Reportajes (9'07")



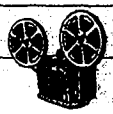
5. Concursos (7'38")

8. Cine para TV (9'33")

3. Documentales (8'33")

6. Videoclips (6'28")

4. Comedias de situación (9'56")



7. El cine en el aula (11'02")

9. Animación (8'55")

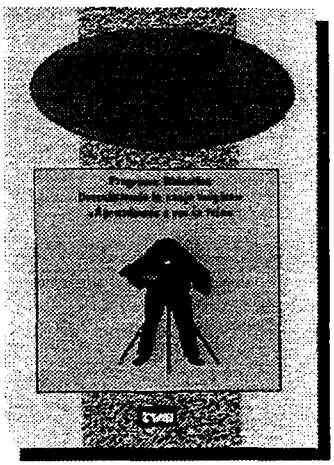
Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

Colección: Taller de vídeo

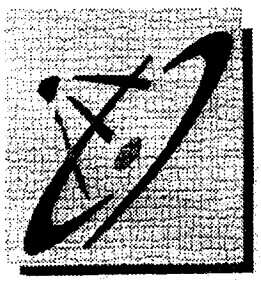
La aventura del saber

TVE/IORTVE



Aprender a ver activa y creativamente la televisión, a ser un buen telespectador, requiere el desarrollo de destrezas de lectura crítica; pero también, el conocimiento creativo del lenguaje de la imagen televisiva.

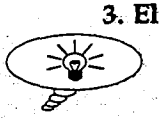
Esta serie televisiva de «La aventura del saber» nos acerca al proceso de creación de imágenes, desde la elaboración de los guiones hasta la planificación, la producción y los imprescindibles utensilios técnicos necesarios para la puesta en marcha de un producto audiovisual.



1, La sociedad y la imagen (4'25")

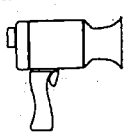
2. Cómo montar un taller de vídeo (4'29")

3. El guión (4'29")



4. La planificación (4'18")

5. La producción (4'44")



6. Operación de equipos (5'08")

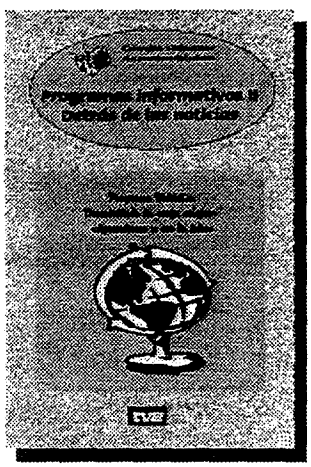
Universidad de Huelva 2009

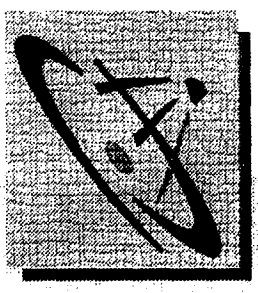
Colección: Televisión

La aventura del saber

TVE/IORTVE

Información, publicidad, entretenimiento son los tres grandes macrogéneros de la televisión, que hemos ido analizando a lo largo de este Programa. Pero ¿qué se esconde detrás de los informativos?, ¿cómo se explica el éxito de las telenovelas?, ¿cuál es la misión de una agencia de publicidad?... son algunos de los interrogantes que toda persona interesada en «aprender a ver la televisión» ha de cuestionarse. Ésta es la finalidad de esta colección de vídeos, que se cierran con uno dedicado a la televisión educativa.



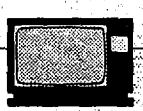


1. Programas informativos I
Los telediarios (8'55")

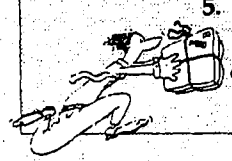
2. Programas informativos II
Detrás de las noticias
(8'58")

3. Las telenovelas I
Así son
(6'39")

4. Las telenovelas II
La venganza de Montezuma (8'04")



5. La publicidad
Una agencia de publicidad
(8'16")



6. TV educativa: un género de géneros
(10'31")

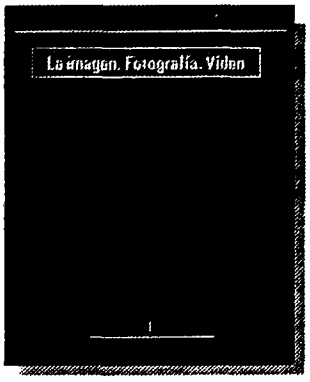
Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico: «Aprendamos a ver la tele»

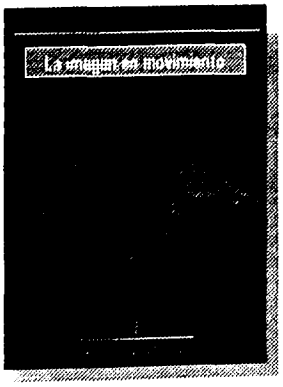
Vídeos sobre Televisión y Educación de la Imagen

Conocer el medio televisivo requiere adentrarse en su tecnología, en su lenguaje, en su discurso..., sumergirse, en suma, en el proceso de gestación de los mensajes de esta «caja mágica». En este vídeo, realizado con la colaboración de Canal Sur TV, se analiza el proceso de gestación de la noticia, desde el acontecimiento hasta su visionado en el hogar, siguiendo de cerca los diferentes pasos que provocan la realidad «mediática». Es una buena manera de acercarse al mundo de las noticias.

El mundo de la tele es sobre todo una galería de personajes, de héroes electrónicos que se han ido poco a poco metiendo en nuestras vidas hasta hacerse más conocidos, «reales» y «familiares» que nuestros propios vecinos. Esta «caja mágica» nos pasea por una amplia y variada galería de programas populares y de famosos mediáticos –presentes en este vídeo– dándonos la posibilidad de conocerlos más a fondo para reflexionar sobre el secreto del éxito y su influencia real en nuestras vidas.



La Universidad a Distancia (Uned) ha desarrollado en los últimos años unos interesantes materiales audiovisuales para el conocimiento de la imagen y la introducción al lenguaje de los nuevos medios de comunicación. Los vídeos de «Imagen», «Fotografía» y «Vídeo» nos acercan a estos tres campos básicos para el conocimiento del lenguaje de la televisión, de una forma amena y didáctica.



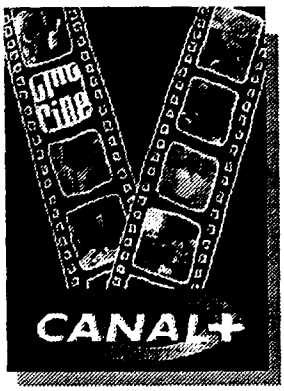
Al igual que los anteriores vídeos, y dentro de la misma colección multimedia, el vídeo de «La imagen en movimiento» nos introduce en el lenguaje audiovisual del cine y la televisión, pasando revista a todos los elementos compositivos de esta nueva comunicación. «Se rueda, la enseñanza del cine en la escuela» es también otro complemento, dentro de esta misma cinta, para obtener una visión global de la imagen audiovisual, base de la televisión.

Universidad de Huelva 2009

Vídeos sobre programas de televisión

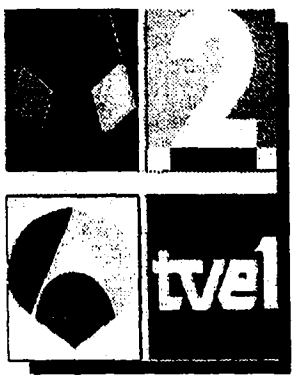
Un Programa Didáctico para aprender a ver televisión tiene que complementarse también con visionados de películas y largometrajes que nos ayuden a practicar los nuevos conocimientos y a reflexionar sobre los efectos de la televisión en nuestras vidas. «Permanezca en sintonía» es un buen film de Peter Hyams en el que nos analiza la vida de un matrimonio que es absorbido por la pantalla televisiva veinticuatro horas al día.

Junto a los films, las teleseries nacionales son los programas más vistos por los jóvenes. «Farmacia de Guardia» ha sido entre todos la que mayores índices de audiencia y popularidad ha contado. Por ello en esta cinta se ofrecen dos capítulos de notable éxito para visionarlos en grupo y descubrir en ellos todos los secretos de la «caja mágica».



La publicidad, como hemos ido descubriendo en todo este Programa, es la estrella de la televisión. La cadena Canal Plus emite con frecuencia certámenes internacionales de los mejores espots publicitarios. En esta cinta recogemos una selección de anuncios de diferentes países llenos de humor, originalidad, estética y arte audiovisual que pueden ser una buena muestra para el análisis del mundo publicitario.

Una miscelánea de noticias informativas emitidas por las distintas cadenas de televisión, de fragmentos de exitosos concursos, de programas musicales, de telenovelas famosas, de programas de animación... son un buen material de complemento para el trabajo en el aula o en casa a fin de conocer y poner en práctica nuestras nuevas reflexiones sobre la televisión. Esta cinta es una «miscelánea» que sirve como apoyo audiovisual.



Universidad de Huelva 2009

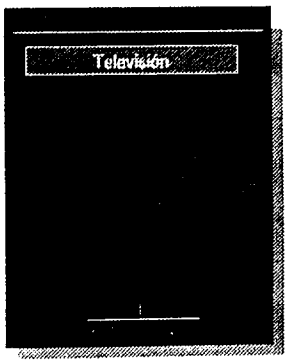
Programa Didáctico: «Aprendemos a ver la tele»

2.2. Diapositivas

Los diaporamas son un óptimo recurso audiovisual para analizar el mundo de la imagen y la televisión. Apoyándose precisamente en una imagen de alta definición y en una amplia superficie de proyección nos permite conocer a fondo el lenguaje icónico. En esta línea, ofrecemos en este programa el montaje de «Didáctica de la imagen. Educación de la sensibilidad visual» de J. Fernández, del ICE de Deusto en el que se descubre el universo de las imágenes y percepciones de las cosas y las significaciones de las imágenes, elementos básicos e introductorios para conocer el «mundo de la televisión».

3. Escuchamos...

El curso multimedia de la Uned, antes citado, se complementa con cassettes y programas de radio que emite esta Universidad, muchos de ellos dedicados al mundo de la imagen y de la televisión: reportajes, informes, debates y entrevistas son algunos de las secciones que componen esta amplia documentación auditiva, emitidos por Rne y presentes en los Centros de esta Universidad, que sirve de complemento para este Programa como soporte sonoro.



Universidad de Huelva 2009

Referencias a Programas

Quisiéramos manifestar nuestro agradecimiento a todos aquéllos que han hecho posible la elaboración de este Programa Didáctico «Aprendemos a ver la tele». Especialmente nuestra gratitud a los Programas de Educación para la Televisión de las siguientes instituciones y países:

- **INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA (ILCE) de México**
  Programa de «Educación para los Medios»:
  - *Guía del Televidente.* 2 volúmenes. Autores: Guillermo Orozco y Mercedes Charles.
  - *Taller de análisis de mensajes.* 3 volúmenes. Autora: Alicia Amabel Poloniato.
  - *Taller para niños de Escuela Primaria.* 2 volúmenes. Autoras: Lourdes Salmones (3° y 4° grado) y Yolanda Lazo y Guadalupe Hernández (5° y 6° grado).

- **CENTRO DE INDAGACIÓN Y EXPRESIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA (CENECA) de Santiago de Chile**
  Programa de «Educación para la Televisión»:
  - *Educación para la TV.* Autor: Valerio Fuenzalida y Paula Edwards.
  - *Mujer TV.* Autoras: Paula Edwards, Soledad Cortés y María E. Hermosilla.
  - *Unidades de capacitación en recepción activa de TV.*
  - *Explorando la recepción televisiva.* Autora: M. Elena Hermosilla.

- **ESTRATEGIAS DE ALFABETIZACIÓN PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN (EEUU) (Strategies For Media Literacy Inc.)**
  Currículum elemental para la alfabetización en medios de comunicación:
  - *Aprender con los medios de comunicación.* Autores: K. Tyner y D. Lloyd. (Editado por Madrid, La Torre.

- **CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE MEDIOS PARA LA COMUNICACIÓN de la Universidad de Playa Ancha (Chile)**
  Programa «Educación para la Comunicación»:
  - *Para conocer los medios de comunicación social.* Autores: Miguel Reyes y otros
  - *¿Cómo analizar los medios de comunicación social?*
  - *Para trabajar con los medios de comunicación social en la escuela*
  - *¿Cómo influyen los medios de comunicación social en la escuela?*

- **INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE LA COMUNICACIÓN de la Universidad Central de Venezuela**
  Programa «Televisión y niños: comunicación educación para la percepción activa de la televisión»:
  - "Educación para la televisión en la Fundación del Niño". Autor: Gustavo Hernández.

- **CENTRE DE LAISON DE L'ENSEIGNEMENT ET DE MOYENS D'INFORMATION (CLEMI) del Ministerio de Educación de Francia**

- **INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (IIE) del Ministerio de Educación de Portugal**
  Programa «A Escola e os Media»:
  - *Fichas de actividades para comprender como se trata a actualidade.* Dir. J.C. Abrantes.

- **PÚBLICO NA ESCOLA del diario «Público» de Oporto (Portugal)**
  Programa «Público na Escola»:
  - *Comprender os Media.* Autores varios.

- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA de España**
  - *Imagen y Expresión.* ESO. Materiales didácticos. Autores: Eurasquin y otros
  - *Los procesos de comunicación.* ESO. Materiales didácticos.
  - *Comunicación audiovisual.* Bachillerato. Materiales didácticos. Autor: Eladio Bergondo.

- **GENERALITAT VALENCIANA (España)**
  - *El cine y la televisión.* Educación Secundaria Obligatoria. Autor: Adolfo Bellido.
  - *Programa: La prensa en la escuela.* Prensa, radio y TV.
  - *Programa de Medios Audiovisuales.* Televisión. Autores: Ángel Esparcia y Antonia del Rey.

- **GENERALITAT DE CATALUNYA España)**
  - *L'Educació àudio-visual.* Educación Infantil y Primaria. Departament d'Ensenyament. Autora: Aurora Maquinay.

- **GRUPO SPECTUS de Zaragoza (España)**
  - *La TV: el pan nuestro de cada día.*

- **CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS (CEAPA) de España**
  Programa «Escuela de Padres y Madres»:
  - *La televisión. ¡No te quedes mirando!* Autores: Antonio Chazarra y Luis García.

- **GRUPO COMUNICAR. COLECTIVO ANDALUZ PARA LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para juzgar la Tesis Doctoral de D. / Dª. Ignacio Aguaded Gómez

Titulada Educación para la comprensión televisiva. Fundamentos, diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria

acordó otorgarle la calificación de Apto cum laude

Huelva, 21 de Mayo de 1998

El Vocal | El Vocal | El Vocal

El Presidente | El Secretario | El Doctorando

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA
0000209961

Educación para la «competencia televisiva»

Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria

Autor:
José Ignacio Aguaded Gómez

Director:
Dr. Julio Cabero Almenara

Tesis doctoral

Universidad de Huelva
Departamento de Educación

Universidad de Huelva 2009

Educación para la «competencia televisiva»

Fundamentación, diseño y evaluación
de un Programa Didáctico
para la formación del telespectador
crítico y activo en Educación Secundaria

III

Evaluación del Programa Didáctico

Autor:
José Ignacio Aguaded Gómez

Director:
Dr. Julio Cabero Almenara

Universidad de Huelva
Mayo de 1998

Tesis doctoral

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

TESIS
UHU
D. 3

Educación para la «competencia televisiva»

Tomo III

Evaluación del Programa Didáctico

Fundamentación, diseño y evaluación
de un Programa Didáctico
para la formación
del telespectador crítico y activo
en Educación Secundaria

UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

III

Evaluación del Programa

Análisis del diseño y experimentación del Paquete Curricular

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Índice

3ª PARTE: LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y LA EXPERIMENTACIÓN DEL PAQUETE CURRICULAR

1. PAUTAS DISEÑO EVALUATIVO DEL PAQUETE CURRICULAR

1.1. Diseños evaluativos y evaluación de programas didácticos 912
1.2. La evaluación del diseño de materiales y paquetes curriculares 922
1.3. El nuevo concepto de evaluación curricular 923
1.4. Criterios e indicadores en el análisis y evaluación de materiales 926
1.5. Modelos de análisis de paquetes curriculares 928
1.6. Estrategias para la evaluación de los medios de enseñanza 940
1.6.1. La evaluación del diseño (I): la autoevaluación 941
1.6.2. La evaluación del diseño (II): el juicio de expertos 942
1.6.3. La experimentación: la evaluación «por» y «desde» los usuarios 943
Referencias bibliográficas 945

2. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL DISEÑO PILOTO DEL PAQUETE CURRICULAR

2.1. La descripción del Paquete Curricular por el diseñador 953
2.2. El juicio de expertos 965
2.2.1. Características del modelo de análisis del Paquete 965
2.2.2. La estructura y ámbitos del Guión de Pilotaje del Paquete 966

Universidad de Huelva 2009

2.2.3. La parrilla de análisis 968
2.2.4. La evaluación del Paquete Curricular desde los expertos 971
2.2.5. La evaluación desde la óptica de los profesores aplicadores 1026
Referencias bibliográficas 1039

3. LA EXPERIMENTACIÓN CONTEXTUAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.1. Introducción 1045
3.2. Contextualización y justificación de la investigación 1046
3.3. Objetivos de la investigación 1052
3.4. El diseño investigativo 1053
3.4.1. Naturaleza de la investigación 1053
3.4.2. El proceso investigador 1059
3.4.3. Las fases de la investigación 1060
3.4.4. Procedimiento de nuestra investigación 1062
3.5. La muestra 1066
3.5.1. El acceso al campo 1067
3.5.2. La selección de los casos: sujetos y agentes externos 1072
3..5.3. La descripción de los contextos escolares 1090
3.6. La metodología investigativa 1100
3.6.1. El proceso de la recogida de datos 1103
3.6.2. Las técnicas e instrumentos de recogida de información 1106
• Estrategias y procedimientos de recogida de información 1106
• La triangulación 1108
• Los cuestionarios iniciales y finales 1109
• Los diarios de los profesores y alumnos 1127
• Las observaciones externas 1135
• Las entrevistas colectivas 1146
• Los mapas espaciales, fotográficos y temporales 1155
• Los biogramas 1168
• Los contextos escolares 1168
3.7. El análisis de los datos 1168
3.7.1. El proceso analítico de los cuestionarios 1169
3.7.2. El proceso analítico de los diarios, observaciones y entrevistas 1172
3.7.3. La gestión informatizada en el tratamiento de los datos 1178
3.8. Los resultados 1186
3.8.1. Los datos cuantitativos: los cuestionarios 1186
• El cuestionario inicial de los alumnos 1186

Universidad de Huelva 2009

- El cuestionario final de los alumnos 1212
- El cuestionario de los profesores aplicadores 1230
- Estudio comparativo de los cuestionarios 1245
- Análisis estadístico de los cuestionarios 1284

3.8.2. Los datos cualitativos: diarios, observaciones y entrevistas 1296

3.9. Conclusiones generales 1383

3.10. Implicaciones del estudio 1386

3.11. Limitaciones 1391

Referencias bibliográficas 1393

4ª PARTE: ANEXOS BÁSICOS

1. EVALUACIÓN DEL DISEÑO

1.1. Modelo del cuestionario de los expertos A-005

1.2. Claves de interpretación del cuestionario de los expertos A-027

1.3. Modelo y extracto de puntuaciones directas de los expertos A-035

1.4. Modelo y extracto de observaciones/valoraciones de los expertos A-049

2. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN

2.1. Participantes de la investigación A-067

2.2. Cuestionario inicial de los alumnos A-073

2.3. Cuestionario final de los alumnos A-081

2.4. Cuestionario de los profesores A-089

2.5. Ejemplificación de observaciones externas A-097

2.6. Extracto de diarios de los profesores A-103

2.7. Extracto de diarios de los alumnos A-111

2.8. Modelo de entrevistas colectivas con los profesores aplicadores A-117

2.9. Ejemplificación de entrevistas colectivas con los observadores A-123

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

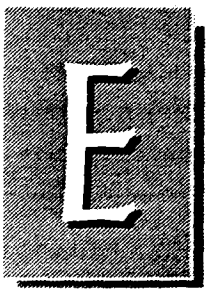
1

Pautas para el diseño evaluativo del Paquete Curricular

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

1. Pautas para el diseño evaluativo del Paquete Curricular



l diseño de un material didáctico –concretamente, nuestro Paquete Curricular– requiere encuadrarlo dentro de una rigurosa reflexión sobre las coordenadas de su elaboración y los parámetros que se van a considerar en su evaluación. Ahora bien, el conjunto de materiales didácticos que hemos presentado, es sólo la concreción física y material –por definirlo de alguna manera– de un marco de actuación global que hemos denominado Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica», que abarcaría no sólo el conjunto escueto de los materiales, sino también todo el proceso de gestación para su puesta en marcha, de negociación con el profesorado, y por supuesto también, de implementación y experimentación en la práctica y de evaluación de sus virtualidades.

Por ello, conviene determinar la conceptualización que defendemos del «diseño» y la «evaluación de programas» y las etapas que vamos a considerar en su configuración y valoración, para luego proceder a enmarcar los distintos modelos de análisis de medios y paquetes curriculares que dan cobertura conceptual y sustento teórico a la propuesta que vamos a defender para el análisis del material presentado, como fase previa de pilotaje, antes de su aplicación experimental en el aula y valoración global del Programa.

Universidad de Huelva 2009

1.1. Diseños evaluativos y evaluación de programas didácticos

No parece existir una sola definición de evaluación de programas. De la Orden (1985: 134) define en su *Diccionario de Ciencias de la Educación* a la evaluación de programas educativos como «el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo». Este autor hace un repaso a las principales tipologías de modelos de evaluación, indicando los múltiples factores que están en juego, desde los objetivos de la evaluación y sus tipos, hasta la metodología, las funciones formativa, sumativa o administrativa, etc.

Por su parte, Estebaranz (1994: 246) indica que la evaluación de los programas curriculares es el «análisis de los modelos didácticos de cada área, realizado por un equipo de profesores o utilizados en un aula o centro educativo para el desarrollo curricular por varios equipos, que pueden haber participado en su ejecución o no. Pero también nos referimos a planes de acción educativa o didáctica más específicos, dentro de un área curricular, como propuesta de solución de un determinado problema; asimismo, entendemos como programa curricular los diseños de enseñanza-aprendizaje de temas transversales, o de unidades didácticas interdisciplinares».

Para Colás y Rebollo (1993), la evaluación de programas surge en el ámbito educativo con el objetivo fundamental de valorar la eficacia de los programas, analizándose realidades complejas y dinámicas. La «investigación evaluativa» –concepto clave en todo nuestro trabajo– sería, en palabras de Moreno, Delgado y Sanz (1996: 384), una forma de investigación aplicada para determinar el valor de los programas educativos. Por ello, estos autores definen la evaluación de programas como «proceso sistemático de recogida y análisis de información válida para tomar decisiones sobre un programa educativo».

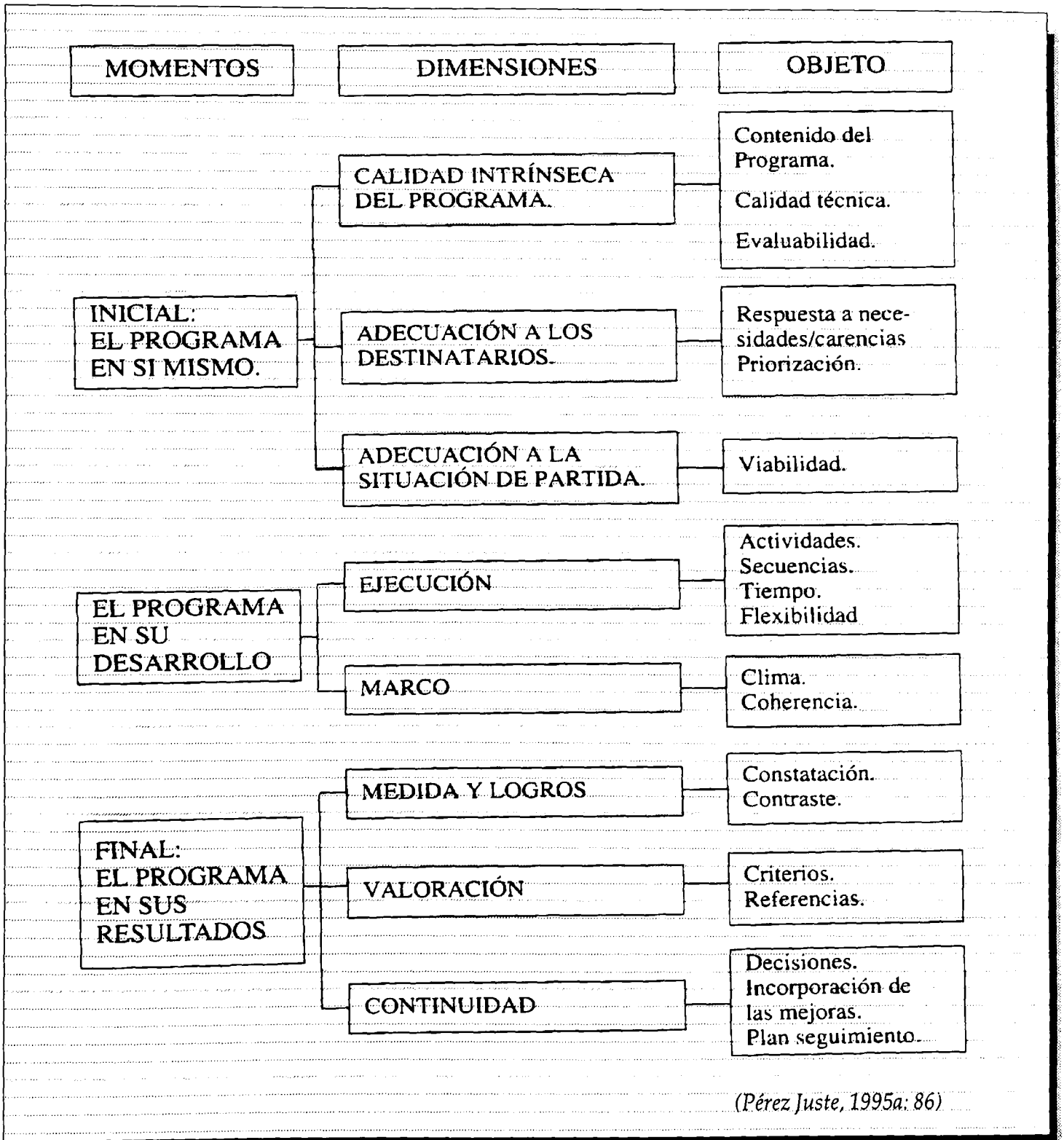
Pérez Juste (1992: 49; 1995a: 85), por su parte, considera que la evaluación de programas «es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa (valiosa, válida y fiable), orientado a valorar la calidad y los logros del programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso». Desde un modelo evaluativo que orienta la evaluación «hacia su eficacia» (1995b: 86), esto es, lo que «interesa es constatar el grado en que se logran los objetivos propuestos». Ahora bien, dada la gran complejidad que la aplicación de un programa tiene, por la presencia de factores que alteran y modifican cualquier proyecto, por muy bien diseñado que éste esté, es necesario contar no sólo con la evaluación del diseño, sino también con los momentos «procesual y final». De ahí que Pérez Juste proponga una evaluación en tres grandes momentos (1995a: 86 y ss.)

Frente al modelo tradicional de evaluación de programas, centrado exclusivamente en la «consecución de metas», cuyo máximo representante es Tyler (citado por Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 91-110) y que se centra exclusivamente en la evaluación como producto final alcanzado, se han ido desarrollando otras propuestas, como

Universidad de Huelva 2009

los modelos decisionales que pretenden, como indican los autores señalados, «delinear, obtener y proporcionar información útil para enjuiciar las alternativas de decisión». En este sentido, la evaluación de programas ha de centrarse en estas cuatro dimensiones, según indica Stufflebeam (Stufflebeam y Shinkfield 1989: 175-233):

- *Evaluación del contexto*, que analiza los problemas o necesidades educativas, lo cual permite identificar las metas y objetivos generales y específicos, y a partir de éstos, establecer un programa.

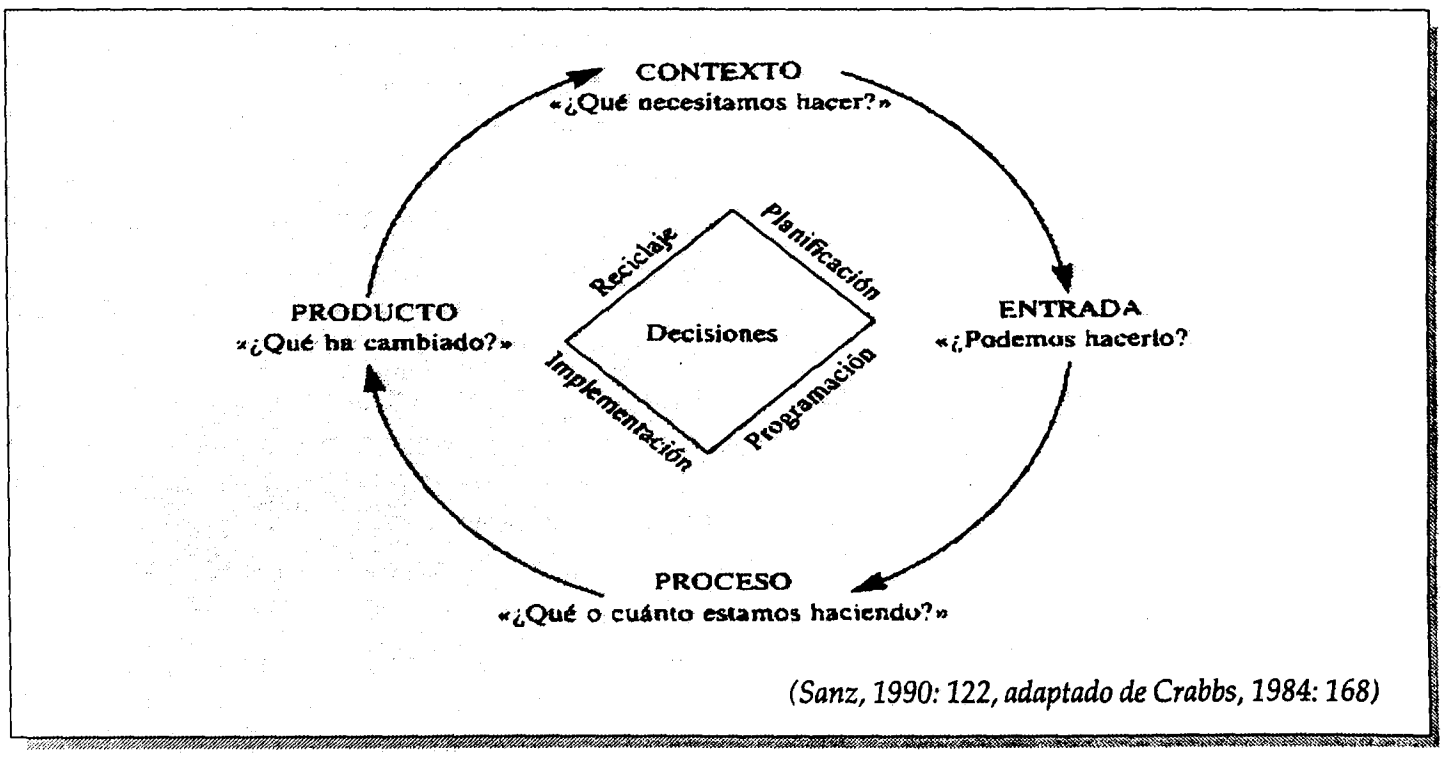


(Pérez Juste, 1995a: 86)

Universidad de Huelva 2009

- *Evaluación del 'input' o insumo,* que es evaluación de las estrategias de acción que van a permitir la consecución de las metas y objetivos del programa. Qué estrategias educativas, cómo y cuándo utilizarlas son los objetivos de esta modalidad de evaluación.
- *Evaluación del proceso,* para detectar fallos en el diseño del procedimiento, que permite analizar retrospectivamente todos los componentes del programa en curso.
- *Evaluación del producto,* cuyo objetivo es la medición e interpretación de los resultados del programa, no sólo cuando éste finaliza, sino también durante el desarrollo del mismo, y siempre teniendo como punto de referencia y comparación los objetivos iniciales, lo que se esperaba conseguir.

Como observaremos a lo largo de toda la fase de implementación práctica del Programa Didáctico que defiende este trabajo, estas cuatro fases de contexto, insumo, proceso y producto han de formar parte de un todo orgánico estructurado, si queremos contar con un proceso integral que recoja todas las dimensiones de la compleja realidad evaluativa en el campo de la realidad escolar, porque como señala Aubrey (1982: 58) «... Hay necesidad de evaluación al comienzo del programa, durante el proceso del programa y a su finalización», permitiendo el desarrollo de un proceso cíclico de interacción y *feedback* constante entre los distintos componentes:



(Sanz, 1990: 122, adaptado de Crabbs, 1984: 168)

Rodríguez Espinar (1986: 165-166) establece diferentes fases para elaborar un programa educativo –en su caso de orientación–, siendo imprescindible, según este autor, el ajuste de cada una de las fases al contexto en el que el programa se vaya a implementar:

Universidad de Huelva 2009

1. Planeamiento del programa:

1.1. Áreas de actuación del programa.
1.2. Identificación de posibles agentes de intervención.
1.3. Selección de un marco teórico que fundamente la intervención.
1.4. Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa.
1.5. Explicitación de las metas del programa.
1.6. Determinación de los logros esperados en los alumnos y otros elementos, objeto de intervención, en relación a las metas del programa.
1.7. Evaluación del nivel presente de los resultados esperados.
1.8. Establecimiento de prioridades de los logros, en relación a cada etapa o nivel evolutivo.

---

2. Diseño del programa:

2.1. Especificación de los objetivos.
2.2. Selección de las estrategias de intervención.
2.3. Evaluar los recursos existentes (humanos y materiales).
2.4. Seleccionar y organizar los recursos disponibles.
2.5. Desarrollar nuevos recursos.
2.6. Lograr la implicación de los elementos del programa.
2.7. Establecer el programa de formación pertinente para los componentes que ejecutarán el programa.

---

3. Ejecución del programa:

3.1. Temporalización.
3.2. Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar.
3.3. Seguimiento de las actividades.
3.4. Logística necesaria.
3.5. Relaciones públicas.

---

4. Evaluación del programa:

4.1. Cuestiones a contestar por la evaluación.
4.2. Diseño de evaluación.
4.3. Instrumentos y estrategias de evaluación.
4.4. Puntos de toma de decisión en virtud de los resultados.
4.5. Técnicas de análisis de los datos de la evaluación.
4.6. Comunicación de los resultados de la evaluación.

---

5. Coste del programa:

5.1. Personal.
5.2. Material.
5.3. Fuentes de financiación.

(Rodríguez Espinar, 1986: 165-166)

Universidad de Huelva 2009

Por su parte, el Centro para el Estudio de la Evaluación de la Universidad de California apadrina el modelo «C.S.E.», que establece cinco estadios que son recogidos por Garanto (1989: 57), citando a Alkin:

- Valoración de las necesidades y fijación del problema que surge del contraste entre los logros reales de un programa y los que se pretendían obtener: las necesidades permiten identificar y fijar las metas educativas.
- Planificación del programa, a partir de la información sobre los programas posibles para cubrir las necesidades detectadas.
- Evaluación de la instrumentalización que permita, si el programa no se está desarrollando según lo previsto, la modificación del programa mismo.
- Evaluación de progresos o evaluación del logro o no de los objetivos propuestos.
- Evaluación de los resultados, que permita la certificación/adopción de un programa por parte de quienes toman las decisiones, o por el contrario, la revisión, modificación del programa o la implantación de uno nuevo.

Como vemos, esta propuesta evaluativa, dentro de la corriente decisional (puede consultarse también Popham, 1989: 220), nos aporta interesantes datos a tener presente en el desarrollo del Programa, a fin de ir regulando su implementación, en función de necesidades e instrumentalización, y no sólo por los resultados.

Otras propuestas evaluativas aportan también nuevas dimensiones que enmarcan y reconducen la evaluación de nuestro Programa Didáctico. Así, el «modelo de evaluación responsable o evaluación centrada en el cliente» de Stake (Stufflebeam y Shinkfield 1989: 235-291), en el que se señala que la capacidad de éxito del programa depende de la implicación de los individuos implicados y que, como indica Estebaranz (1994: 250; también Pérez Juste, 1995b: 111), ha llegado a considerar «la investigación evaluativa como una forma de evaluación» porque:

- Producen conocimiento que permite mejorar la práctica.
- Pueden provocar una experiencia vicaria capaz de mejorar la práctica.

Los principales aspectos atribuidos a la concepción de Stake son (1989: 238):

- Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo. (De ahí la denominación de evaluación centrada en el cliente).
- Los evaluadores deben escribir programas con relación tanto a los antecedentes y las operaciones como a los resultados.
- Los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados.
- Los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas (...). Los experimentos y los tests regularizados son a menudo inadecuados para satisfacer los propósitos de una evaluación.

Como vemos, muchas de estas recomendaciones son esenciales para garantizar el éxito de la aplicación y evaluación de cualquier programa en general, y en nuestro

Universidad de Huelva 2009

caso específico, para su aplicación y puesta en práctica en el aula, así como para la extracción de conclusiones fiables y válidas sobre sus resultados.

Finalmente, recogemos el modelo de evaluación iluminativa, dado su especial énfasis en estudiar el proyecto innovador. Como indica Garanto (1989: 58), tiene como finalidad analizar «cómo funciona, cómo es influido por las diferentes situaciones escolares, en dónde se aplica y qué ventajas o desventajas ven aquéllos que están directamente implicados. Su objetivo es descubrir lo que los alumnos y enseñantes participantes en el proyecto experimentan, y cuáles son los aspectos más importantes, los procesos críticos y los fenómenos concomitantes y recurrentes».

Como puede observarse, este modelo iluminativo (puede consultarse también Stufflebeam y Shinkfield 1989: 313-339), arroja suficiente luz sobre un Programa como el nuestro, donde el rango de innovador exige un análisis minucioso y pormenorizado de toda la situación escolar para descubrir, con los profesores y alumnos implicados, las virtualidades y limitaciones del mismo.

Ofrecemos en las páginas siguientes un grupo ilustrativo de gráficos, recogidos por Garanto, en los que se sintetizan, de una manera secuencial, todas las fases básicas que se siguen desde el diseño a la experimentación del Programa. Son, por tanto, fases, que de una u otra manera van a ir marcando las etapas de nuestro propio Programa Didáctico.

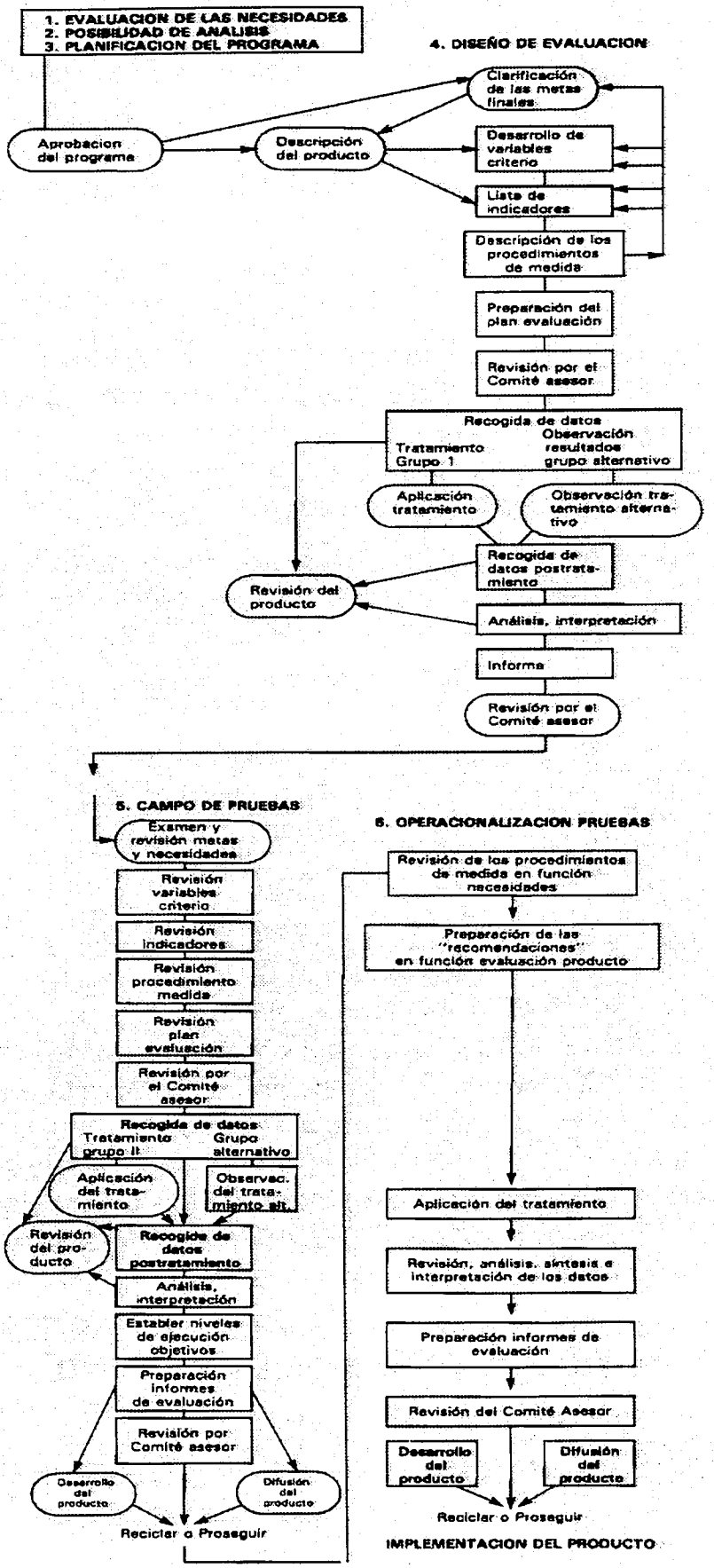
La evaluación de programas es, en sí misma, una investigación evaluativa, cuyo objetivo es, según Arnal y Arnal (1987: 49) «medir y valorar los resultados de un programa», para la posterior toma de decisiones; en definitiva, se trata de «valorar el conjunto de acciones y presunciones que lo conforman», pretendiendo un «cambio de conducta o aprendizaje», exigiendo un «preestablecimiento del camino a recorrer para lograr las metas».

Estebaranz (1994: 250) se plantea «cómo convertir el proceso evaluador en proceso educativo», a lo que responde apuntando como elementos clave el que el evaluador actúe como educador, como «coaprendente», que participe en el proceso de evaluación dispuesto tanto a aprender como a enseñar. Al mismo tiempo, considera esencial que la evaluación de los programas se lleve a cabo desde los propios contextos, dando protagonismo a los docentes implicados, sin ser incompatible esta opción con la presencia de evaluadores externos que pueden integrarse plenamente en una dinámica «colaborativa».

En la planificación de la evaluación de programas curriculares, hay que tener presente diferentes aspectos, como señala Bullock y Scott (1992: 117), como:

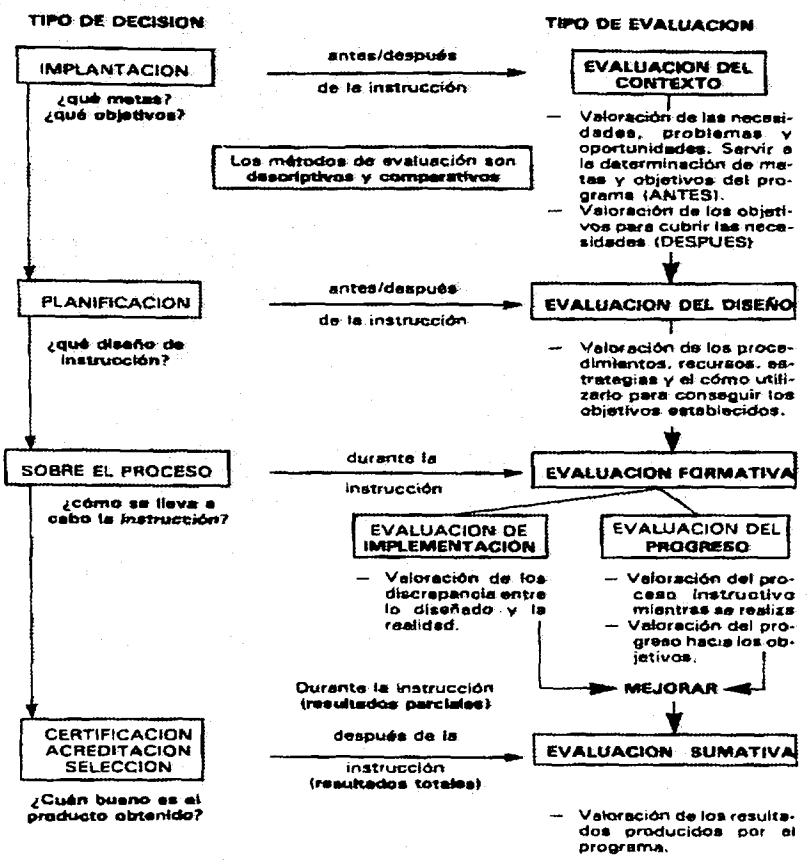
- ¿Por qué acometer una evaluación determinada?
- ¿Qué información es necesaria y qué vamos a hacer con los datos?
- ¿Quién proporcionará la información necesaria y quién tendrá acceso a los informes?
- ¿Dónde y cuándo es más apropiado recoger los datos?
- ¿Cómo obtener y registrar información, y cómo usarla para los fines previstos?

Universidad de Huelva 2009



(Garanto, 1989: 60-61)

Universidad de Huelva 2009



(Garanto, 1989: 62)

En cuanto al primer apartado, Stake (1983, citado por Estebaranz, 1994: 251-252) señala que la evaluación de programas debe servir para:

- Documentar hechos.
- Incrementar nuestra comprensión de la enseñanza y aprendizaje.
- Determinar los factores que influyen o pesan sobre lo que va mal.
- Facilitar una acción correctiva.
- Determinar los elementos de vitalidad institucional.
- Registrar los cambios de los alumnos.
- Colaborar en la adopción de decisiones administrativas.

Como vemos, todos estos aspectos son elementos cruciales a tener presente en la evaluación de nuestro Paquete Curricular, en la medida en que el proceso evaluador que vamos a iniciar repercute en la adquisición de informaciones básicas centradas en estos ámbitos.

Por otro lado, y a grandes rasgos –a partir de los gráficos que hemos incluido–, podemos indicar que un programa tiene tres macrobloques, según indican Arnal y Arnal (1987: 50):

Universidad de Huelva 2009

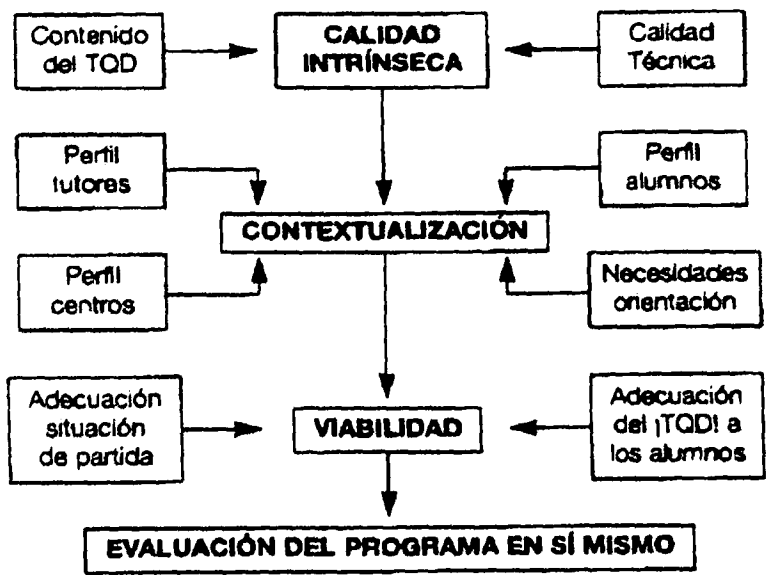
- Una formulación de los objetivos que se pretende.
- Una selección y organización de los contenidos y actividades que se consideran más útiles para lograr los objetivos.
- Una evaluación del nivel de eficacia de las actividades previstas con respecto a los objetivos.

Zabalza, por su parte (1977: 88), indica que los pasos en la evaluación de un programa educativo deben ser los siguientes:

- Especificación de los objetivos que se desean evaluar y razón para evaluarlos.
- Transformación de los objetivos educativos en tipos o niveles de eficiencia.
- Selección de las variables relevantes que se vayan a utilizar.
- Selección y construcción de los instrumentos de obtención de datos.
- Determinación de la muestra y el campo de utilización para obtener las informaciones necesarias.
- Recoger los datos, ordenarlos y analizarlos para obtener el diagnóstico de la situación que se evalúa.
- Interpretación y valoración de datos, mostrando posibles alternativas de acción.
- Toma de decisiones respecto a la permanencia, modificación o abandono del programa.

Cruz (1996: 396), partiendo de una perspectiva pragmática de análisis de un programa concreto de orientación, el «TQD», señala que el modelo de evaluación del programa en sí mismo, podría ser:

MODELO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN SÍ MISMO



(Cruz, 1996: 396)

Universidad de Huelva 2009

Estas fases que han ido apuntando los diferentes autores reseñados –y salvando las distancias propias de una contextualización de la educación variable– van a ser tenidas en cuenta en la puesta en marcha de nuestro Programa Didáctico, como se irá observando en los siguientes capítulos. En este sentido, Sanz Oro (1990: 30 y ss.) indica que la planificación de un programa debe incluir:

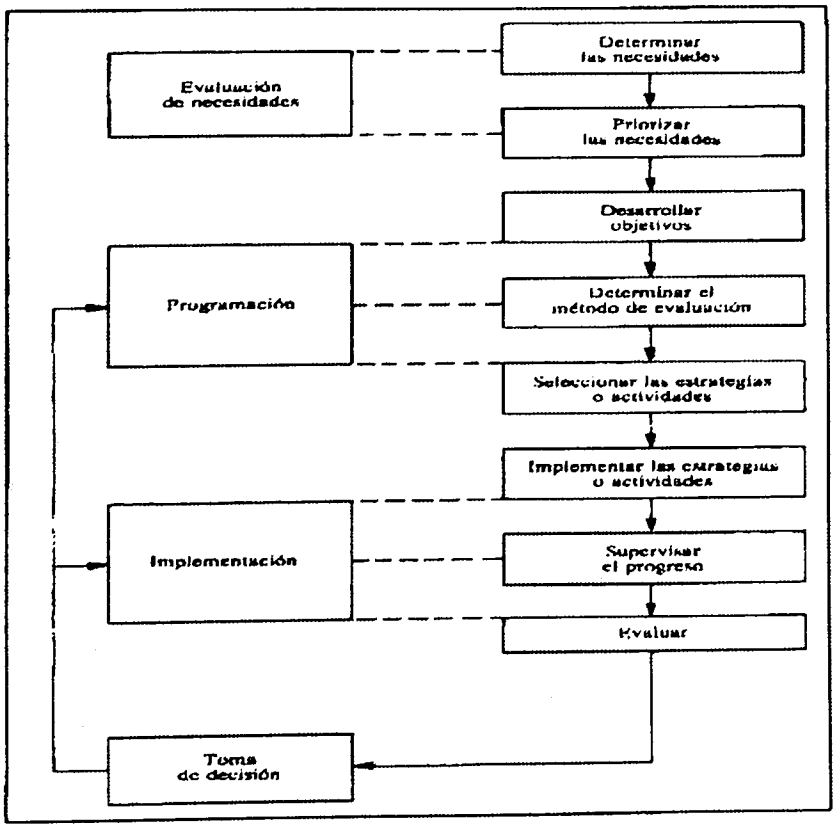
1. ***El análisis y evaluación de necesidades***, determinando necesidades y deseos del profesorado, proporcionando la información necesaria para la planificación del programa, dándole coherencia y respondiendo a auténticas demandas didácticas y no sólo a criterios de beneficios empresariales.

2. ***La programación***, una vez establecidas y priorizadas las necesidades, desarrollando los objetivos y procedimientos de evaluación, y la selección de las estrategias o actividades para satisfacer los objetivos.

3. ***La implementación, o puesta en práctica del programa,*** desarrollando las actividades de formación, en intercomunicación con todos los elementos implicados en el programa, utilizando procedimientos de supervisión formales e informales.

4. ***Toma de decisión***, que no debe ser entendida como un producto final, sino más bien como, en palabras de Trump (1975: 16-31), «un proceso dinámico que produce cambios en el programa», para tomar decisiones con respecto a su validez.

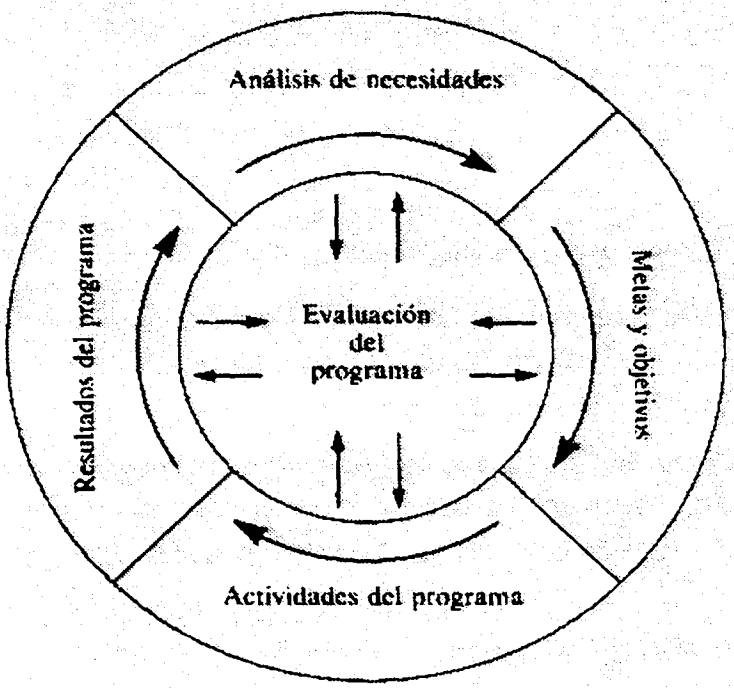
Modelo de planificación de programas



(Lombana, 1979: 165)

Universidad de Huelva 2009

La evaluación como núcleo de un programa



(Leibowitz, 1986: 256)

1.2. La evaluación del diseño de materiales y paquetes curriculares

Ya en el *Diseño Curricular Base* (MEC, 1989: 59-61), el Ministerio señalaba como una de las líneas directrices básicas de su política curricular, la elaboración y evaluación de los materiales curriculares.

> *«Una vez establecidos los criterios básicos de selección y secuenciación de contenidos, así como las grandes líneas metodológicas, el equipo de profesores de ciclo y los seminarios podrán elegir los materiales que mejor se adapten a los objetivos marcados. Para que este proceso sea eficaz, es necesario que el profesor pueda conocer y tener acceso realmente a una amplia gama de materiales».*

El papel de la evaluación dentro del diseño y producción de medios didácticos es un aspecto clave, en palabras de Sevillano (1995: 465), para «facilitar y posibilitar el desarrollo instructivo del alumno y la creación de un clima sociorrelacional de aula óptimo que lleve a una maduración integral». Entendiendo por «diseño» –como hemos ido reflejando en las páginas anteriores– «el proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículum, que se realiza previamente a la práctica, de manera que configura de forma flexible un espacio instructivo concreto» (1994a: 243), pode-

Universidad de Huelva 2009

mos diferenciar, siguiendo a este autor, cuatro fases más o menos definidas: el diseño, la producción, la posproducción y la evaluación:

«La fase de diseño se concreta en diversas etapas, como son: análisis de la situación, plan y temporalización del proceso de desarrollo, documentación y guionización.

El análisis de la situación incluye una serie de aspectos: selección del tema y de los contenidos sobre los que tratará el material, identificación y delimitación de la audiencia, determinación del medio, objetivos que se pretende alcanzar (...). El plan de temporalización se refiere a la concreción de los diversos momentos en los que se tiene previsto llevar a cabo la realización del medio (...). Las fases de producción y posproducción se refieren a la concreción técnica de las decisiones adoptadas (...). La de evaluación, que en líneas generales se refiere a la emisión de un juicio sobre la calidad científica-técnica-estética del medio, posibilita determinar con sus resultados el uso e incorporación al aula y mercado, o su revisión y nueva realización de las etapas o fases previas».

Salvando las distancias lógicas de esta extensa e interesante cita que se refiere en términos generales a cualquier «medio», incluido el audiovisual e informático, sí es evidente que clarifica la fase de evaluación como un elemento clave a tener en el proceso de la producción de materiales y recursos didácticos.

Entendiendo que los materiales y recursos didácticos son instrumentos fundamentales que modelan y concretan el proceso de aprendizaje y de enseñanza, como «vehiculadores de conocimiento y cultura curricular» (Sevillano, 1995: 465), es razonable pensar en la necesidad de que los profesores «los analicen y evalúen para seleccionar y/o elaborar los más adecuados y para establecer criterios que les orienten en su uso» (Parcerisa, 1996: 67). Como indica Martínez (1992: 14), «seleccionar, adaptar o crear materiales, y evaluarlos, es una actividad profesional que requiere preparación específica, lo cual debería contemplarse en los currícula de formación de profesores».

1.3. El nuevo concepto de evaluación curricular

A pesar de la importancia que los materiales han tenido siempre en el proceso didáctico, incluso en el modelo de enseñanza tradicional, el análisis y evaluación de materiales no ha sido una actividad frecuente. Tradicionalmente la evaluación correspondía exclusivamente a la medición de los conocimientos conceptuales que el alumno poseía, una vez producida la intervención del profesor; era, por tanto, una visión reducionista del modelo evaluador y no cabía por ello el análisis de la intervención didáctica del profesor, y mucho menos de los materiales que se consideraban recursos estáticos e inamovibles.

La puesta en marcha del Sistema educativo de la LOGSE (1990) –con toda su fase previa de experimentación de los años ochenta, e incluso antes con la Ley General de

Universidad de Huelva 2009

Educación de Villar Palasí (1970)– transformó radicalmente el concepto evaluativo. Así Casanova (1992:31) señala que la evaluación ha de entenderse como «un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con el objeto de mejorar la actividad educativa valorada». En este sentido, se ha superado ya el concepto estrecho de evaluación de conocimientos, para abarcar a todas las situaciones relacionadas con el proceso educativo.

QUÉ ES LA EVALUACION	* Recoger información. * Valorarla: criterios y referencias. * Tomar decisiones de mejora.
POR QUÉ EVALUAR	* Por su incidencia en la eficacia de las actuaciones pedagógicas. * Por su relación con la calidad de la educación. * Por el valor de perfeccionamiento profesional y personal.
PARA QUÉ SE EVALUA	* Para promover la mejora: – De los alumnos. – Del profesorado. – Del programa.
	* Caben otras funciones, como: – El control. – La acreditación y la certificación. – finalidades científicas '
QUÉ SE EVALUA	* Las metas del programa. * El programa para alcanzarlas. * El desarrollo del programa * El marco en que se aplica. * Los resultados o logros.
CUANDO SE EVALUA	* Al principio: El programa y sus metas * Durante el proceso: Su ejecución y su marco * Al final: Sus resultados.
	* Institucionalización de la evaluación: continuidad.
QUIÉN EVALUA	* El profesorado: evaluación interna.
	* Expertos: Evaluación externa.
	* Situación mixta: expertos como asesores y dinamizadores de la evaluación interna
A QUIÉN SE INFORMA	* A los interesados en cada tipo de datos. * A los responsables del programa.

(Pérez Juste,1995b:111)

Universidad de Huelva 2009

Sin embargo, aunque como indica Cantarero (1993), los «libros de texto continuarán siendo, durante mucho tiempo, el eje que articula las prácticas de enseñanza-aprendizaje», la bibliografía sobre materiales, sin ser escasa (Parcerisa, 1996: 72), no abunda y es muy frecuente encontrar textos sobre evaluación en los que no aparecen referencias concretas a la evaluación de materiales curriculares, centrándose exclusivamente en la evaluación de los aprendizajes, del centro escolar, de programas concretos de intervención, etc. En palabras de este autor «la vertiente de los materiales no se cita o queda en un plano secundario en la focalización de los intereses educativos, lo que no parece demasiado coherente con la importancia que tienen los materiales curriculares en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No debe olvidarse, en consecuencia, que la evaluación de materiales es un tipo concreto de evaluación con características específicas (...). Debe situarse en el contexto general de la evaluación educativa escolar».

El análisis de los materiales curriculares que aparecen en este Paquete Curricular toma todo su sentido y justificación precisamente por esta necesidad de seleccionar, elaborar y establecer criterios que justifiquen el uso del Programa Didáctico que es objeto de este trabajo. Por ello es necesario establecer unos criterios valorativos que justifiquen las virtualidades y limitaciones de este Programa, contando con un grupo de expertos y profesores conocedores del mismo desde una visión pragmática que, desde un marco teórico-práctico, analicen la potencialidad didáctica del material.

Como indica Cabero (1994a: 245), las «funciones y los objetivos que pueden desempeñar la evaluación y selección de los medios y materiales de enseñanza, son diversas y las podemos sintetizar en las siguientes: adquisición de equipos, análisis de las posibilidades cognitivas que propician, mejora de aspectos técnicos y estéticos, adecuación general del material a las características de los receptores, diseño y rediseño de los medios producidos, lecturabilidad, rentabilidad económica y mejora del diseño». Este mismo autor señala (1994: 246) que la evaluación de los medios puede tener una cuádruple visión, que no tiene necesariamente que ser incompatibles:

- ***Evaluación del medio en sí.*** Con ella se persigue una evaluación interna del propio medio y de sus características técnicas y didácticas. Puede realizarse desde una perspectiva global o discriminando diferentes dimensiones: contenidos, imágenes, ritmos...

- ***Evaluación comparativa del medio.*** El medio se compara con otro, con el objeto de analizar su viabilidad para alcanzar determinados objetivos o sus potencialidades técnicas y expresivas para presentar determinadas informaciones (...).

- ***Evaluación económica.*** Es una evaluación realizada desde una vertiente mercantilista, y puede efectuarse desde una doble perspectiva de análisis del costo del diseño y producción de un medio en comparación con otros, y relación entre el costo de la producción y los supuestos o reales beneficios que se persiguen.

- ***Evaluación didáctico-curricular.*** Es la efectuada sobre el medio con el objeto de conocer su comportamiento en el contexto de enseñanza y aprendizaje, y sus posibilidades de interrelación con el resto de elementos curriculares».

Universidad de Huelva 2009

Esta clarificadora cita contextualiza plenamente el sentido de la evaluación del diseño del Paquete Curricular que hemos construido dentro del Programa Didáctico, encuadrando nuestro nivel a caballo entre el análisis de la primera dimensión y la última, ya que el objetivo fundamental de este trabajo es el estudio del Paquete en sí mismo considerado, dentro de unos contextos de análisis concretos, fuera, por tanto, de una visión comparatista (con otros materiales) y mercantilista (con fines economicistas), y con la finalidad de percibir (cuarta dimensión) las potencialidades didáctico-curriculares que los materiales ofrecen dentro de unos marcos prácticos y reales, esto es, en contextos naturales y actuales.

1.4. Criterios e indicadores en el análisis y evaluación de materiales

Ya en 1920 se iniciaba de una forma muy modesta y aislada una cierta preocupación por el análisis de los contenidos de los libros de texto. Escudero (1983) señala que en esa época ya se manifestaba una preocupación, que se reducía exclusivamente a contar las palabras que aparecían en los manuales. Es en la década de los setenta, cuando se consolida una consistente tendencia de análisis de los medios desde una óptica comparativa, centrada en la perspectiva instruccional (Parcerisa, 1996: 68). «Se trataba de estudios que a menudo se basaban en la psicología comportamental (...). Dichos estudios comparaban una serie de medios, según sus posibilidades para conseguir determinados objetivos de aprendizaje». Cabero (1990: 96 y ss.) realiza un profundo análisis de estas corrientes, indicando, desde la óptica de hoy, la falta de utilidad de estas propuestas behavioristas, al hilo con las tendencias de la época y que luego se desplazarán –especialmente en la década de los ochenta– hacia concepciones más constructivistas, propias de la psicología cognitiva que «otorga una mayor significación a los atributos y sistemas simbólicos de los medios» (96).

En 1981, la UNESCO encarga a Richaudeau –citado por Parcerisa, 1996: 69-70– un trabajo que incorpora ya, para el análisis de los materiales editados en soporte papel, aportaciones de la didáctica y la comunicación. En este sentido, el texto *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica* afronta ya el tema de la evaluación de los materiales desde una perspectiva muy completa, incluyendo aspectos de presentación, lenguaje y gestión editorial. Es en la década de los noventa, cuando ha proliferado, dentro del contexto de la trascendencia generalizada que ha adquirido la evaluación, el análisis de los materiales curriculares, aunque, como ya hemos indicado, con una notable pobreza y escasez respecto a otros ámbitos evaluativos. Aparecen, de esta forma, estudios que apuntan los aspectos a tener presente en la elaboración y evaluación de un material curricular; el texto de Parcerisa (1996), citado en estas páginas, es un buen compendio de las diferentes líneas y tendencias que ha ido adquiriendo esta dimensión evaluadora. Por su parte, Cabero (1994a: 248) también nos ofrece una relación amplia de autores que han definido criterios a tener presente en la evaluación de los medios y materiales.

Universidad de Huelva 2009

Una de las propuestas más interesantes, al hilo de nuestro Paquete Curricular, es la que propone Del Carmen (citado por Parcerisa, 1996: 70), que señala que una colección de materiales curriculares tienen que contar –y por tanto, deben ser examinados con una cierta independencia, pero interrelacionados– con una guía didáctica, junto al material para el alumnado. En este sentido, propone como dimensiones de análisis las siguientes:

- –Caracterización general (ámbito de aplicación del proyecto, descripción de los materiales, objetivos generales...).
- Adecuación al currículum prescriptivo (correspondencia entre los objetivos generales del proyecto y los del currículum prescriptivo; entre unos y otros contenidos...).
- Adecuación a los criterios del equipo de profesorado que ha de utilizar los materiales (adecuación del proyecto al Proyecto Curricular de Centro, acuerdo del equipo docente con los objetivos generales del proyecto y con la orientación en el tratamiento del área o áreas...).

Finalmente, señalamos la propuesta que realizan Martínez Bonafé y Salinas (1988: 73) para el análisis de los materiales curriculares, ya que conjugan en una síntesis, como es nuestro caso, la evaluación del paquete curricular, dentro del marco global de un programa didáctico. Para ello establecen tres grandes fases, que nos van a servir de guía en todo el proceso investigativo del diseño y puesta en práctica de nuestro Programa Didáctico:

- ***Descripción del material:*** características estructurales, objetivos que persigue, nivel educativo y contexto de aplicación; si se dirige al profesor o a los alumnos, o a ambos; características del contenido y actividades que propone (...), y sobre todo qué asunciones adopta sobre la enseñanza y el aprendizaje, qué modelo teórico orienta, el modo (explícito u oculto), la utilización del material...
- ***La puesta en práctica del material.*** Deben aparecer aquí las cuestiones relativas a la manera en que el profesor y los alumnos utilizan el material; qué métodos se enfatizan y qué decisiones deben tomarse y por quién; dónde puede localizarse el uso del material dentro del conjunto del currículum, y qué relaciones pueden establecerse en función de su desarrollo en otros cursos y materias; qué otros recursos se requieren para su uso (...). Y finalmente, qué posibilidades de adaptación ofrecen al particular estilo pedagógico del profesor y al contexto situacional en que se ponen en práctica.
- ***Valoración-evaluación.*** Deberían contemplarse aquí las objeciones y coincidencias de carácter epistemológico con los valores y propósitos que se persiguen en el uso del material; qué argumentos son los que objetan o apoyan tales valores y propósitos, y qué relación teórico-práctica se establece entre los valores que enfatiza y los métodos y actividades que propone.

Como veremos en los siguientes capítulos, procederemos a seguir este esquema en sus líneas generales, ya que una vez diseñado el material que hemos presentado, y configurado el marco general de su diseño, nos resta proceder a la evaluación del Paquete Curricular, desde la óptica de la «descripción del material» en primer lugar,

Universidad de Huelva 2009

para luego pasar a su «puesta en práctica» y simultáneamente iniciar la «valoración-evaluación del mismo».

1.5. Modelos de análisis de paquetes curriculares

Procedemos ahora a analizar diferentes modelos y parrillas de análisis de materiales que han ido viendo la luz en los últimos años y que pueden funcionar en nuestro caso como propuestas conceptualizadoras y ejemplificadoras que favorezcan la construcción de nuestro modelo de análisis del Paquete Curricular que hemos elaborado, antes de su puesta en práctica. En las siguientes líneas, recogeremos, por tanto, criterios que han de estar presentes tanto en la elaboración como en la evaluación de paquetes curriculares, y tanto a escala genérica, como en sus distintos soportes.

El Ministerio de Educación, en los documentos preparatorios de la Reforma, concretamente en el *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado* (1987: 157-159), establecía una serie de criterios para la «valoración de las colecciones de materiales», indicando que era necesario valorar esencialmente los siguientes puntos:

- Rigor y actualización científica de los materiales: disciplinar, psico-socio-pedagógico y didáctico.
- Coherencia de planteamientos en los tres planos.
- Selección, articulación y contextualización de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos a los objetivos pretendidos y al nivel formativo de los profesores.
- Ejemplificaciones y recursos técnico-pedagógicos empleados en su elaboración.
- Potencialidad técnica y formal de los materiales para la autoformación.
- Especificidad de los materiales para solucionar los problemas de la enseñanza.
- Vinculación con otros temas o áreas de conocimiento.
- Legibilidad de los textos (redacción cuidada, diagramación adecuada, presencia de resúmenes y cuadros, frecuencia de gráficos, mapas, etc.).

(MEC, 1987: 157-159)

Todos estos aspectos se concretan, como indica Sevillano (1995: 469), en que «el análisis de los medios hay que conceptuarlo como un instrumento didáctico más, al servicio de una buena enseñanza». En palabras de esta profesora, «tanto los materiales como los equipos, entendemos, deben facilitar, durante su uso, la observación, la escucha, la reflexión, la expresión personal, la configuración de un juicio crítico... Y al finalizar su uso, el logro de los objetivos y contenidos, la documentación y análisis del proceso. Es igualmente importante seleccionar bien los equipos, conocer su uso y funcionamiento, insertarlos en el momento adecuado» (1995: 469).

Por su parte, Estebaranz (1994:283-291) propone una serie de matrices para el análisis de los paquetes curriculares que, por brevedad, eludimos reproducir, pero

Universidad de Huelva 2009

- **Contenidos:**
  - Calidad.
  - Actualización.
  - Conocimientos previos del alumno.
  - Corrección en la secuenciación y estructuración.
  - Originalidad y atracción de la presentación.
- **Aspectos técnico-estéticos:**
  - Calidad del sonido/imagen.
  - Gráficos.
- **Material de acompañamiento:**
  - Adecuación de las propuestas de explotación didáctica.
  - Presentación de actividades posteriores.
- **Organización interna de la información:**
  - Redundancia.
  - Ejemplificaciones.
  - Síntesis.
  - Ritmo de presentación.
- **Coste económico:**
  - Costo-calidad/costo-durabilidad.
- **Aspectos físicos:**
  - Facilidad de manejo.
  - Durabilidad.
  - Movilidad.
- **Público:**
  - Receptores potenciales del material.
  - Adecuación psicológica y cultural a la audiencia.

(Cabero, 1994a: 248-249)

que ofrecen pautas interesantes para el estudio de los programas didácticos en los ámbitos de:

- Matriz para concretar el foco de la evaluación (Bullock y Scott).
- Matriz para la evaluación de la calidad del programa.
- Matriz para la evaluación de la efectividad (Weis).
- Matriz para analizar por qué funciona bien un programa (facilitadores y obstáculos).
- Matriz para la medición del grado de logro de las metas (evaluación de la efectividad).
- Tabla para la evaluación en profundidad de un programa de desarrollo curricular (Marsh).
- Matriz para poner en relación la evaluación de los contenidos y factores del programa en un estudio de caso (Bullock y Scott).

Universidad de Huelva 2009

- Matriz para el análisis de técnicas de recogida de datos en el contexto de la evaluación de programas curriculares.
- Comparación del programa con las percepciones sobre él.

Respecto a modelos concretos y a nivel genérico, Cabero (1994a: 248-249; y también 1994b: 124-125) propone tener presente una serie de ámbitos y macrocriterios para la evaluación de los materiales, planteando, dentro de cada uno de ellos, una serie de indicadores que concretarían el nivel de elaboración de los mismos y su adecuación a las necesidades concretas de las aulas. Esta propuesta general no se centra exclusivamente en los materiales impresos, sino que también abarca a otros recursos como los medios audiovisuales. Los grandes bloques que plantea este autor y algunos de sus indicadores se recogen en el gráfico de la página siguiente.

La evaluación de los materiales impresos ha sido, con mucho, la estrategia más difundida y analizada en la enseñanza, entre los medios curriculares, en proporción directa a la influencia y omnipresencia que el material escrito ha tenido (Cabero 1994b: 125) y tiene aún en la actualidad en los centros escolares. Parcerisa (1996: 37 y ss.) señala que el libro de texto ha sido objeto de críticas, tanto por su canalización mercantilista a través de una reducida red de empresas privadas, como por su uso preponderante y exclusivista como único y monolítico material. Pero, obviando esta polémica –muy interesante, pero que se aparta de nuestra línea de análisis–, hemos de indicar que los materiales impresos siguen siendo un recurso fundamental en las aulas en la actualidad, y así se refleja también en nuestro Programa. Toda actuación didáctica que parta de la realidad de los centros no puede ignorar las graves deficiencias, en cuanto a recursos y materiales que éstos aún padecen, y que si bien han mejorado en las dos últimas décadas sustancialmente en dotaciones, aún les resta –como veremos en nuestra investigación posterior– un largo camino por recorrer para llegar a una situación más o menos aceptable, que repercuta de una forma general en el conjunto de los alumnos y alumnas.

Rosales (1988: 145) señala tres aspectos básicos que se han de tener presente en el análisis de los materiales impresos: la adaptación al momento evolutivo del alumno, la adaptación a la estructura científica del contenido y la adaptación a los principios fundamentales del aprendizaje. Este mismo autor señala con posterioridad (1990: 194-196) que las seis grandes dimensiones para la evaluación de los libros de texto han de ser: motivación, activación del aprendizaje, contenidos, lenguaje verbal, lenguaje gráfico y adaptación formal y material. González y otros, por su parte (citado por Cabero, 1994a: 258-259) señalan que los aspectos básicos en la evaluación de los materiales impresos son:

- Datos de identificación.
- Elementos materiales: encuadernación, papel...
- Organización de la materia: coherencia lógica, división...
- Elementos funcionales: adecuación, aplicación, motivación...
- Apreciación de la materia: exactitud, vocabulario, precisión...

Universidad de Huelva 2009

- Ilustraciones: calidad, atracción...
- Ejercicios y cuestionarios: graduación, estímulo creador...
- Referencias bibliográficas: accesibilidad, utilidad, actualidad...
- Índices y apéndices: disposición, oportunidad, utilidad...

Sevillano (1995: 469 y ss.), en un completo trabajo sobre la evaluación de materiales y equipos, propone como criterios a tener en consideración en la elaboración y evaluación de materiales impresos los reflejados en la página siguiente.

Evaluación de libros de texto

1. Valoración formal:

1.1. Tamaño adecuado.
1.2. Dibujos adecuados en la cubierta.
1.3. Colores atractivos en la portada.
1.4. Idoneidad del color del papel.
1.5. Adecuación del tamaño de los tipos de letras.
1.6. Idoneidad de la longitud de las líneas.
1.7. Los interlineados.
1.8. Claridad de la impresión.
1.9. Número suficiente de ilustraciones.
1.10. Motivación de las ilustraciones.
1.11. Claridad de las ilustraciones.
1.12. Idoneidad de los colores.
1.13. Título apropiado.

2. Valoración didáctica:

2.1. Contenidos:

2.1.1. Acomodación de las ideas a los destinatarios.
2.1.2. Fomento de la curiosidad.
2.1.3. Potenciación de la reflexión personal.
2.1.4. Veracidad de los contenidos.
2.1.5. Actualidad de los contenidos.

2.2. Organización:

2.2.1. Extensión adecuada de las lecturas o temas.
2.2.2. Inclusión de ejercicios que faciliten la asimilación de los conceptos.
2.2.3. Inserción de ejercicios para la ampliación de conceptos.
2.2.4. Coherencia en la sucesión de los temas o lecciones.
2.2.5. Claridad de las ideas expresadas.
2.2.6. Sencillez de estilo.

2.3. Otros aspectos:

2.3.1. Elementos motivadores acompañantes.
2.3.2. Elementos complementarios explicativos.
2.3.3. Posibilismo en la continuación.
2.3.4. Tema cerrado.
2.3.5. Tema científico.
2.3.6. Temática divulgativa.
2.3.7. Intencionalidades manifiestas.
2.3.8. Intencionalidades latentes.
2.3.9. Grado de claridad en la narración.
2.3.10. Datos que avalen las tesis.
2.3.11. Fiabilidad en la mostración de las fuentes.
2.3.12. Expectativa que crea.
2.3.13. Dificultades en su tratamiento curricular.
2.3.14. Estrategias que puede generar.

(Sevillano, 1995: 472 y ss.)

Universidad de Huelva 2009

• *Objetivos:* claridad y variedad para transmitir informaciones, motivar a los alumnos, facilitar los aprendizajes, potenciar la comprensión de los procesos, suscitar actitudes, evaluar conocimientos, desarrollar la expresión y creatividad, etc.

• *Contenidos,* que han de ser actualizados, científicamente rigurosos, equilibrados, interesantes y motivadores... con un lenguaje claro y progresivo en nuevos conceptos.

• *El estilo,* que, dentro del rigor científico, ha de rehuir de la ambigüedad y el rebuscamiento. Es importante el «aire de comunicación personal» y el enfoque informal.

Ficha para el análisis de los materiales impresos

1. Datos de identificación:

1. Título del libro.
2. Autor o autores.
3. Editor.
4. Fecha de edición.
5. Número de páginas.
6. Material y nivel.
7. Precio de venta.
8. Número de edición.

2. Evaluación numérica:

1. Elementos materiales:

1.1. Aspecto material del libro.
1.2. Durabilidad de la encuadernación.
1.3. Calidad del papel empleado.

2. Organización de la materia:

2.1. Plan general.
2.2. División lógica.
2.3. Coherencia.
2.4. Sumario.
2.5. Proporción de los capítulos.

3. Elementos funcionales:

3.1. Adecuación al nivel mental de la clase.
3.2. Aplicaciones prácticas.
3.3. Relaciones con las otras materias.
3.4. Sugerencias para las observaciones y experiencias.
3.5. Motivaciones para las lecturas más amplias.

4. Apreciación de la materia:

4.1. Exactitud.
4.2. Vocabulario.
4.3. Precisión.
4.4. Ausencia de conceptos.
4.5. Actualidad.

5. Ilustraciones:

5.1. Exactitud.
5.2. Objetividad.
5.3. Calidad.
5.4. Atracción.
5.5. Relaciones con el asunto estudiado.

Universidad de Huelva 2009

6. Ejercicios y cuestionarios:
- 6.1. Relación directa con la materia.
- 6.2. Graduación en las dificultades.
- 6.3. Motivación.
- 6.4. Carácter recapitulativo.
- 6.5. Estímulo al espíritu creador.

7. Referencias bibliográficas:
- 7.1. Accesibilidad.
- 7.2. Utilidad para el profesor.
- 7.3. Utilidad para el alumno.
- 7.4. Relación con el asunto estudiado.
- 7.5. Actualidad.

8. Índices y apéndices:
- 8.1. Disposición.
- 8.2. Oportunidad de los apéndices.
- 8.3. Utilidad práctica.
- 8.4. Relación con los asuntos estudiados.
- 8.5. Textos originales en relación a los asuntos estudiados.

(Cabero, 1994b: 126-127)

• *La estructura* que ha de caracterizarse por una ordenada división de los contenidos, destacándose los títulos, las ideas claves, los términos más importantes... cuidándose el tamaño de las letras, el uso del color, etc. Se debe comenzar con frases introductoras que ofrezcan visiones de conjunto; cada apartado debe contener ideas simples con información suficiente; debe finalizarse con resúmenes finales.

• *Las ilustraciones* constituyen un elemento clave, cuya finalidad es suministrar información, aclarar contenidos, desarrollar la formación estética, etc. Su extensión debe estar en función de la capacidad y nivel de los alumnos y en cuanto a su emplazamiento es muy importante contar con el centro de interés visual.

• *Las actividades* deben estar plenamente conectadas a los objetivos. Algunos autores señalan la importancia de que los ejercicios vayan marcados gráficamente en función del tipo de actividad a desarrollar. Por otro lado, se considera un elemento crucial la variedad en el tipo de actividades, combinando las de carácter individual con las grupales.

• *Adecuación al alumno que aprende,* ya que es básico tener presente las posibilidades y limitaciones madurativas y de aprendizaje de los destinatarios de los materiales. En este sentido, señala Sevillano –a quien, como hemos indicado, seguimos en todos estos criterios (1995: 471 y ss.)–, apunta como fundamentales «la claridad, la precisión de conceptos, la rigurosidad y riqueza del lenguaje, el grado de dificultad, las técnicas de trabajo intelectual que requieren...»

• *Materiales adicionales,* que pueden ser materiales audiovisuales (audiocassettes, vídeos...), etc.

• *Impresión del texto,* que debe ser atractiva, sugerente y clara.

Sevillano (1995: 472 y ss.) establece también un conjunto de interesantes fichas para analizar los medios. Para los textos, propone las siguientes dimensiones, dentro

Universidad de Huelva 2009

de una escala estimativa de cinco niveles, en función de máxima o mínima presencia.

Por su parte Cabero (1994b: 125-126), sintetizando propuestas de Hartley, Hartley y Burhill, Richaudeau y Jonassen, y especialmente la realizada por González y otros (1984) en nuestro contexto, presenta también una ficha para el análisis de los materiales impresos que nos es de utilidad a la hora de establecer nuestro modelo de análisis del Paquete Curricular, ya que nos ofrece suficientes pistas para la elaboración de nuestra parrilla de análisis. El modelo se divide en tres grandes bloques: los datos de la publicación, la evaluación numérica de los elementos que componen un texto escolar y la clasificación del texto según los puntos localizados:

En cuanto a las unidades didácticas, Sevillano recoge también un modelo de Pedro Ángel Vicente (Sevillano, 1995: 473-474) en las que, con una escala de cuatro estimaciones (muy bien, bien, regular y mal), se va haciendo repaso a estos nuevos módulos de confección de materiales impresos, contando con sus elementos formales: presentación, objetivos, contenidos, mapa conceptual, actividades, metodología, recursos y evaluación de la unidad y los alumnos. La ficha está redactada mediante afirmaciones que van repasando diversos aspectos de la elaboración y concreción de la unidad. Destacamos algunos de esta cuarentena de indicadores que se recogen:

- Relación de la unidad con los objetivos de etapa y ciclo.
- Equilibrio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Correlación de los objetivos y los contenidos.
- Presencia de las áreas transversales.
- Mapas conceptuales.
- Contenidos previos de los alumnos y sondeo de la situación inicial.
- Criterios para el diseño de las actividades: trabajo en equipo, variedad, creatividad, adaptación, entorno, dificultad progresiva...
- Actividades de consolidación, refuerzo y ampliación.
- Aprendizaje significativo.
- Calidad en la presentación de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos.
- Técnicas de dinámica de grupos.
- Uso de distintas formas de agrupamiento.
- Presencia del contexto de actualidad.
- Diversidad de espacios.
- Atención a la diversidad de los alumnos.
- Previsión de participación de padres y otros profesores.
- Presencia de la evaluación inicial.
- Adecuación de los criterios de evaluación a los objetivos iniciales.
- Previsión de sistemas de autoevaluación o evaluación conjunta.
- Previsión de instrumentos de evaluación de la unidad didáctica, etc.

Universidad de Huelva 2009

Este largo conjunto de criterios, que recogen múltiples aspectos de las nuevas corrientes didácticas al uso, es clave para la evaluación de los nuevos materiales curriculares y también para su elaboración. Nosotros los hemos tenido muy presentes en la confección del diseño del Programa que hemos presentado en este trabajo y serán al mismo tiempo aspectos e indicadores que se incluirán en nuestro modelo de análisis del Paquete Curricular –concretamente de la Guía Didáctica y especialmente del Cuaderno del Alumno/a–, a fin de que el grupo de expertos seleccionados –que más adelante señalaremos– evalúen el grado de ajuste del material elaborado conforme a estos criterios.

Respecto al material audiovisual que se presente en el Paquete Curricular, Salinas (1992; citado por Cabero, 1994a: 260) nos expone una propuesta de instrumento para los vídeos didácticos, que puede ser válido también para otros recursos audiovisuales. Se estructura en tres grandes bloques: los datos identificativos, los contenidos y la audiencia, como se refleja en el esquema de la página siguiente:

Análisis de vídeos

1. **Objetivos:**
   - Transmite información.
   - Sensibiliza.
   - Facilita la comprensión de procesos.
   - Ayuda a memorizar.
   - Refuerza contenidos.
   - Genera creatividad.
   - Invita a mejorar la práctica.
   - Innova métodos.
   - Da importancia a las relaciones en el aula.
   - Descubre la influencia de dichas relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
   - Fomenta un clima de aula positivo.
   - Sugiere actividades.
   - Potencia la participación.
   - Aparecen los objetivos claramente formulados.
2. **Contenidos:**
   - Tema apropiado para ser tratado en vídeo.
   - Tema importante en la disciplina.
   - Tema importante en la enseñanza.
   - Aplicabilidad del tema en la práctica.
   - Se transmiten contenidos fundamentales.
3. **Estructura:**
   - Claridad expositiva.
   - Adecuación del vocabulario.
   - Precisión expositiva a nivel conceptual.
   - Adaptación a los destinatarios.
   - Originalidad.
   - Redundancia.
   - Planteamiento didáctico.
   - Secuenciación de contenidos.
   - Mantiene la atención de los destinatarios.
   - Adecuación de la duración del vídeo.
   - Proporcionalidad de la duración de cada parte, en función del conjunto de la obra.
   - Invita a la investigación.
   - Invita a la mejora de relaciones en el aula.
   - Invita al estudio de los temas tratados.
4. **Función lingüística:**
   - Función emotiva.
   - Función de contacto.
   - Función metalingüística.
   - Función poética.
   - Función referencial.
5. **Funciones específicas:**
   - Representacional.
   - Simbolizadora.
   - Abstractiva.
6. **Funciones en el proceso de enseñanza:**
   - Traductora.
   - Analítica.
   - Observadora.
   - Simplificadora.
   - Comparativa.
   - Temporalizadora.
   - Espacial.
   - Estética.
   - Originalidad.
7. **Dimensión didáctica:**
   - Medio de trabajo.
   - Fuente de información.
   - Veracidad científica.
   - Ajustada a la edad.
   - Cualidad artística.
8. **Funciones de la intencionalidad:**
   - Informativa.
   - Persuasiva.
   - Recreativa.
   - Expresiva.
   - Explicativa.
   - Motivadora.

Universidad de Huelva 2009

- Comprobadora.

9. Aspectos formales:

1. • Líneas.
2. • Formas.
3. • Luz.
4. • Color.
5. • Tamaño.
6. • Formato.

10. Valoración técnica:

- Calidad visual.
- Calidad de sonido.
- Calidad de color.
- Adecuación de los planos.
- Complementariedad palabra-imagen.
- Iluminación.
- Ambientación.
- Las voces son agradables.
- Interacción entre todos los elementos.
- Cantidad de música.
- Valoración de los rótulos.
- Tiene la banda sonora calidad formal.
- Tiene sonido directo.
- Se ha grabado íntegramente en el estudio.
- Se saca partido de todas las probabilidades expresivas del sonido directo.
- Nivel de creación de ambientes.
- Se ha concebido el texto a partir de las imágenes.
- Desactiva en algún momento la atención de los alumnos.
- Se utilizan las posibilidades expresivas de los silencios.
- Cumple la música su función.
- Se utilizan efectos sonoros.
- Está bien realizado el montaje.
- Iluminación de las tomas.
- Interacción texto-imagen.
- El texto enriquece la imagen.

11. La guía didáctica:

- Utilidad.
- Claridad.
- Las sugerencias de actividades son pertinentes.
- Amplía los contenidos del vídeo.
- Cubre lagunas conceptuales.
- Refuerza lo tratado en el vídeo.
- Adecuación de la ampliación bibliográfica.
- Aporta sugerencias para evaluar el vídeo.

(Sevillano García, 1995: 477-483)

- *Datos generales:* título, autor/es, productor, año y lugar de edición, nacionalidad y duración.
- *Contenido:* calidad científica, presentación del contenido, ritmo de presentación, adecuación de objetivos y contenidos, síntesis, etc.
- *Audiencia:* adaptación del programa a sus receptores, definición de la audiencia, etc.

Sevillano (1995: 479 y ss.), por su parte, indica que, para garantizar la conveniencia y efectividad del material audiovisual, habría que aplicarle los siguientes criterios:

- *Criterio de necesidad.* Como principio básico que rige toda situación de aprendizaje y que tiene su fiel traducción en este ámbito de los recursos audiovisuales, para intentar evitar lo que esta autora señala como «el intuicionismo que trata de emborrachar a los alumnos con sensaciones, sin discriminar si ya están poseídas, si pueden conseguirse en la realidad o simplemente si son valiosas o no».
- *Criterio de eficacia,* ya que una «proyección o grabación sonora han de conseguir plenamente lo que pretenden».
- *Criterio cultural,* ya que han de proporcionar informaciones concretas que no puedan conseguirse mejor con otros medios. Frente al frecuente abuso por ciertos profesores de estos medios, no hay que olvidar que a veces, la propia realidad es el mejor modelo.
- *Criterio estimulante o de actividad,* ya que estos medios deben abrir nuevos «hori-

Universidad de Huelva 2009

Análisis de programas educativos de televisión

Título:

Fecha de Emisión:

Duración:

1. Estrategias didácticas e informativas:
- 1.1. Entrevistas.
- 1.2. Forma magistral.
- 1.3. Diálogo con alumnos.
- 1.4. Diálogo con profesores.
- 1.5. Trabajo en grupos.
- 1.6. Utiliza esquemas.
- 1.7. Muestra objetos.
- 1.8. Imágenes de actualidad.
- 1.9. Imágenes de archivo.
- 1.10. Sugiere actividades.
- 1.11. Ambienta el tema.
- 1.12. Sugiere ejercicios.

2. Contenidos:
- 2.1. Científicos.
- 2.2. Vulgares.
- 2.3. Curriculares.
- 2.4. Paralelos.
- 2.5. Nivel de aplicación.
- 2.6. Disciplinas relacionadas.

3. Motivación:
- 3.1. El programa, por su contenido, suscita interés.
- 3.2. El programa exige atención.
- 3.3. El programa, por su contenido, es atractivo.
- 3.4. El programa, por su presentación, aburre.
- 3.5. El programa, por su contenido, es innovador.
- 3.6. El programa fomenta la creatividad.
- 3.7. Motiva a seguir estudiando el tema iniciado.
- 3.8. Motiva a seguir viendo más programas.

4. Aspectos del programa:
- 4.1. Adecuación a la formación de los destinatarios.
- 4.2. Duración del programa.
- 4.3. Claridad de las ideas expuestas.
- 4.4. Dificultad del lenguaje.
- 4.5. Adaptación a los destinatarios.
- 4.6. Aclara conceptos.
- 4.7. Abre nuevos horizontes.
- 4.8. Calidad de las imágenes.
- 4.9. Calidad del sonido.
- 4.10. Complementariedad palabra-imagen.
- 4.11. El programa está definido.
- 4.12. Valor del programa globalmente.

5. Aspectos formales:
- 5.1. El presentador/a mantiene la atención.
- 5.2. Sus gestos son los adecuados.
- 5.3. El ambiente es ficticio.
- 5.4. Tratamiento a la audiencia.
- 5.5. Tratamiento a los entrevistados.
- 5.6. Su visionado se me hizo largo.
- 5.7. Su visionado me resultó ameno.
- 5.8. Deseaba que se acabara cuanto antes.

(Sevillano García, 1995: 483-485)

zontes para otras iniciativas, saberes, experiencias, proyectos, prácticas y observaciones».

A partir de estos juiciosos criterios, la autora elabora una serie de fichas para el análisis de videocassettes y de programas de televisión que, por coincidir plenamente con nuestros planteamientos y con el propio material que hemos presentado –que a su vez son producciones televisivas, presentadas en formato vídeo–, reproducimos en su integridad, sin que en este caso, por el valor que las dos propuestas encierran, y aún reconociendo la extensión de las citas, procedamos a sintetizarlas.

En cuanto a los programas educativos de televisión, propone el esquema que presentamos en la página siguiente (Sevillano: 1995: 483-484) que, como hemos afirmado, nos puede ser útil en nuestro Programa, al coincidir que todo el material que se oferta en el mismo son producciones de los canales de televisión de España: TVE, Canal Sur, etc.

Finalmente, reseñar dos enfoques genéricos que no se adentran en excesivos detalles para el análisis, pero que ofrecen suficiente luz, a tener en cuenta a la hora de

Universidad de Huelva 2009

confeccionar un modelo que esté arraigado en cuestiones de valor. Así, como indica Santos Guerra (1991: 31), «los mejores materiales pueden convertirse en los peores y no hay materiales en sí mismos didácticos. Todo depende de la concepción que los sustente, de la intención con que se utilicen y de las condiciones de dicho uso». Propone por ello las siguientes estrategias para evaluar los materiales de enseñanza:

• *Observar cómo esos materiales orientan la práctica,* cómo ayudan al profesor a ponerla en cuestión, cómo potencian una serie de actividades y de estrategias de pensamiento y de acción, cómo favorecen la discusión..., será un camino que permita recoger datos significativos y relevantes para la cuestión.

• *Preguntar a los protagonistas (profesores y alumnos, sobre todo, y también a padres) qué valor atribuyen a los materiales,* qué facilidades o dificultades encuentran en su uso, qué aspectos potencian y cuáles atrofian..., será otro sendero que nos lleve a buen fin.

• *Contrastar la utilización de unos materiales con la de otros,* sean éstos de carácter descendente o ascendente (llamo ascendentes a los que han sido elaborados por los profesores y por los alumnos, frente a los que tienen el marchamo de la aprobación legal), ayudará a conocer las particularidades de ambos, si se someten a discusión y a un análisis compartido de sus virtualidades didácticas.

Por tanto, la propuesta que Santos Guerra esboza, encuadra la evaluación de materiales como «un análisis cualitativo de éstos en sus dimensiones políticas, económicas y didácticas, efectuado desde una perspectiva conceptual o teórica, situado en un contexto organizativo, atento a los efectos colaterales y subrepticios de su uso, que cuenta de forma inexorable con la opinión de los protagonistas de la acción educativa y que tiene por finalidad fundamental la mejora de la práctica». Como veremos en las páginas siguientes, la aportación de este autor tendrá un fuerte impacto en nuestros procedimientos de análisis y aplicación del Programa Didáctico.

Por último, reseñamos otra propuesta global de análisis que se centra en un «instrumento» que «ayuda a interrogar al material, buscando su potencial pedagógico, más allá de lo meramente técnico» (Martínez Bonafé (1992: 14). El esquema del cuestionario propone los siguientes ámbitos para el análisis del material curricular:

• *Qué modelo pedagógico sugiere el material.* Finalidades educativas y principios curriculares. Para M. Bonafé, «el bisturí de nuestra mirada debe profundizar para encontrar los significados ocultos tras los aspectos más formales y aparentes». ¿Se hace explícita la fundamentación del material?, ¿se describen las finalidades educativas a las que responde?, ¿se expresa un modelo de relación teoría-práctica?, ¿se sugiere un modelo de enseñanza-aprendizaje?...

• *Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan.* Código de selección y lógica de secuenciación y estructuración. Política de inclusiones y exclusiones de contenido. Cultura y valores. Este segundo bloque se centra en las estructuras conceptuales que organizan el contenido: qué se incluye y qué se excluye, cómo se «trata» el contenido. Así, como categorías de análisis, aparecen:

• *La procedencia de la información*: sus fuentes, flexibilidad y apertura.

Universidad de Huelva 2009

- *Los ámbitos culturales de selección:* el academicismo o la fuente popular, la presencia de las invariantes del medio cultural (en nuestro caso, la comunicación), la rigidez de presencia de las áreas de conocimiento tradicionales en el currículum, la presencia de un proyecto educativo global o sus referencias.
- *La lógica interna del área correspondiente,* indicando su carácter disciplinar o interdisciplinar, la progresión en las secuencias de contenidos, la presencia de los tópicos de contenidos, etc.
- *El formato y representación del contenido,* señalando la amplitud conceptual del material en el tiempo (curso, trimestre...), la organización en unidades temáticas, la adecuación del lenguaje al nivel de los alumnos, la interacción de los diferentes lenguajes (imágenes y palabras), el valor de la información gráfica, la presencia equilibrada de componentes cognitivos, procesuales y valorativos, la flexibilidad y adaptabilidad del formato a los distintos contextos, la conexión con los conocimientos previos y experiencias extraescolares de los alumnos.
- *Las opciones culturales e ideológicas,* recogiendo el tratamiento a la diversidad madurativa y cultural.
- *Democratización de la selección cultural,* buscándose indicadores que expliciten quiénes han participado en la estructuración de los contenidos y sus criterios.

• *Qué estrategias didácticas modela;* cuál es la instrumentalización metodológica de la transmisión cultural. En este sentido, M. Bonafé (1992: 15-18) propone tener presente la medida en que los materiales presentan:

- *Adaptabilidad y adecuación a los estudiantes,* teniendo presente los intereses y posibilidades de los alumnos, la diversidad de las actividades en cuanto a grado de complejidad, diferentes tipos de agrupamiento, etc.
- *Estructura y estilo de las tareas,* indicándose si las actividades se resuelven básicamente a través de la consulta del material, si se realizan en el mismo material (caducidad), el tipo de procesos que exigen las actividades y el tiempo para su ejecución, el equilibrio de los aprendizajes...
- *Relaciones con el entorno,* señalando la conexión con los contextos de aprendizaje, el aprovechamiento de los recursos didácticos del entorno...
- *Evaluación,* comprobando los criterios valorativos que se tienen en cuenta, el tipo de pruebas que se demandan a los alumnos, la presencia de las dimensiones afectivas y sociales –y no sólo cognitivas– en la evaluación, etc.

• *Cuál es el modelo de profesionalidad docente implícito en el material.* Indica Martínez Bonafé (1992: 17) que para trabajar este apartado «deberemos atender el modo en que la estructura de la información y el tipo de tareas que se sugieren determinan la práctica docente. Si el material presenta la doble versión de libro del alumno y guía del profesor, ésta última aportará claves fundamentales: modelo de planificación, modelo de evaluación, solucionario de problemas, textos de apoyo, orientaciones metodológicas, bibliografía de ampliación, etc.»:

- *Comunicación de los criterios de elaboración del material,* explicitándose los criterios que se han tenido en cuenta: la lógica interna del material, los enfoques seguidos, el proceso de experimentación del material y sus resultados.

Universidad de Huelva 2009

• *Grado de autonomía profesional del profesor,* incluyéndose guía didáctica para el profesor, programación completa de objetivos, contenidos y actividades y sus secuencias, asignación de competencias activas al docente, exigencias de complejidad o cualificación en el ámbito específico de estudio...

• *Rol del profesor en la enseñanza,* indicándose el grado de autoridad que el docente tiene sobre el tratamiento curricular del contenido.

• *Consideración de las necesidades y opiniones de los profesores,* ya que el material anticipa dificultades de aplicación e incluye al inicio y al final diagnósticos que recogen la opinión de los profesores en la experimentación del material.

• *Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante.* Este ámbito de análisis retoma la estructuración y presentación de los contenidos, vinculándolo con el tipo de actividades que se formulan. En este sentido, se explicita si el material recoge las opiniones de los alumnos para modificarlo, si se recoge cómo efectuar las actividades, si se sugieren estrategias de aprendizaje adaptadas a los niveles madurativos de los alumnos, si las tareas de aprendizaje son motivadoras, diversas, comprensivas, interactivas entre lo intelectual y lo motriz. Además, la ficha interroga si el material provoca la búsqueda de materiales diversos, si incita a la investigación, si sugiere actividades ajenas a la lectura y escritura, si despierta intereses más allá de lo meramente académico, si permite la opcionalidad en el tratamiento cultural...

• *Qué tareas organizativas, que implican al centro, se sugieren.* Esta dimensión pretende diagnosticar en qué medida el material promueve la renovación pedagógica, el trabajo en equipo de forma cooperativa o, por el contrario, opta por un modelo tradicional de «reinos de taifas», esto es, el aislamiento profesional.

• *Evaluación del material y su vinculación con programas de formación,* donde se señalaría, por último, la implicación del material en actividades de investigación y formación de los docentes, a través de planes de experimentación, programas paralelos de investigación, discusión colectiva del material, etc.

Aunque extenso, este esquema de análisis aporta sustanciosos elementos de reflexión y valoración que van a ser tenidos en cuenta en nuestro proceso de análisis del Paquete Curricular y que ya se tuvieron también presente en su fase de diseño y elaboración. Como se ha podido comprobar, se nos ofrece una amplia batería de dimensiones e indicadores que permiten detectar la calidad de un material curricular, al hilo de las nuevas corrientes didácticas y de las necesidades educativas de la sociedad y la escuela de hoy.

1.6. Estrategias para la evaluación de los medios de enseñanza

Una vez establecidos distintos modelos para el análisis de materiales curriculares y abordada, desde distintos parámetros conceptuales, la problemática del diseño y evaluación de los medios y recursos didácticos y sus correspondientes programas,

Universidad de Huelva 2009

vamos a reseñar ahora brevemente algunas de las estrategias y técnicas, indicadas por diferentes autores, para su concreción curricular (Abarca y otros, 1989; Popham, 1980; Salinas, 1992).

Seguiremos de cerca especialmente en este punto las aportaciones de Cabero (1994a: 250 y ss.; 1994b: 121 y ss.), que establece tres grandes estrategias para la evaluación de los medios que, sin contraponerse, pueden combinarse, dado que la conjunción de ellas permite la consolidación y depuración de la información suministrada, actuando dentro de un sistema de triangulación, y dando por ello mayor fiabilidad y validez a los resultados obtenidos. Las estrategias que propone este autor son: la autoevaluación por los diseñadores o productores, el juicio o consulta a expertos y la evaluación 'por' y 'desde' los usuarios.

1.6.1. La evaluación del diseño (I): la autoevaluación

La autoevaluación de los productores –dado que es la primera fase que pasa todo material que se elabora– consiste precisamente en la revisión de los materiales por aquéllos que lo han elaborado, sometiéndolo a un proceso de análisis de sus elementos técnicos y didácticos, y previendo las posibles virtualidades y deficiencias que podrían tener en sus distintas fases de aplicación. Esta evaluación no es un acto final que se desarrolle una vez concluido el proceso de elaboración del material, sino que se va llevando a cabo a lo largo de todas las etapas de ejecución, aunque es lógicamente, al final, cuando se procede a un examen, con mayor exhaustividad y de una manera global, de todo el conjunto de materiales. Salinas (1992) señala como ventajas fundamentales de este modelo, la potencialidad de la autocrítica para el autoperfeccionamiento y la rápida respuesta en la corrección del material, antes incluso de su primera salida o edición de mercado, ya que, al ser una valoración interna, los productores incorporarán las aportaciones de una forma simultánea. Sin embargo, como apunta Cabero (1994a: 250-251), los inconvenientes provienen de la propia naturaleza del análisis: la objetividad de las críticas realizadas por los propios autores y su perspectiva de análisis, inmersa en el propio objeto de crítica, es siempre muy limitada y parcial, ya que no se tiene presente el juicio básico que es precisamente el de los propios perceptores del programa.

Nuestro Paquete Curricular ha estado sometido, en una primera etapa, a esta fase de autoevaluación, realizada, en este caso, por su productor y desarrollada tanto a lo largo de su proceso de confección, como, especialmente, al final de su elaboración, momento en el que se ha sometido a un profundo estudio y minuciosa revisión, a la luz de los distintos análisis que se han presentado en estas páginas y de la conceptualización curricular sobre diseño y evaluación de materiales curriculares. Fruto de toda esta reflexión, han sido muchos de los cambios que se han ido incorporando al Paquete, fundamentalmente en esta fase final, tanto de tipo metodológico como temático, para adecuarlo y optimizarlo, en la medida de las posibilidades, a los indicadores señalados, de forma que, al menos, el modelo teórico presentado, fuera

Universidad de Huelva 2009

lo más fiel posible –a falta, como es de rigor, de la prueba del juicio de expertos y la experimentación práctica– a los objetivos pretendidos en el Programa.

1.6.2. La evaluación del diseño (II): el juicio de expertos

La consulta a expertos, considerada por Cabero (1994a: 251; 1994b: 122) como «una de las estrategias de evaluación de medios más tradicional y también la más cotidianamente utilizada», está presente también en nuestro Paquete Curricular. Precisamente este capítulo es el preámbulo de esta importante fase a la que hemos sometido a nuestro material que, como veremos, ha sido analizado por una veintena de expertos de ámbito nacional y correspondientes a los distintos saberes disciplinares, profesionales y didácticos que están implicados en este Programa Didáctico.

La ventaja fundamental que presenta este modelo, como indica Cabero, está en la «teórica calidad de las respuestas que se pueden recoger, en el nivel de profundización que permite y en que se pueda recoger información pormenorizada, tanto del medio en general como de diferentes aspectos del mismo». Como veremos, este análisis o evaluación de expertos abarca diferentes dimensiones que van desde los aspectos formales, estéticos, gráficos y lingüísticos a los más didácticos.

Los inconvenientes fundamentales que presenta esta estrategia evaluativa, tan cotidianamente utilizada, se centran tanto en la selección de los expertos, en la validez de sus apreciaciones y en el grado de coincidencia de sus aportaciones con su implementación práctica. Respecto a la selección, es necesario cuidar minuciosamente su elección para que sean, en primer lugar, profesionales distinguidos en el ámbito de estudio a analizar y, por otro lado, que sean representativos de esa parcela o parcelas científicas.

La cualificación viene determinada, en primer lugar, por una adecuada selección y, en segundo lugar, por la delimitación clara de sus funciones como evaluadores. En tercer lugar, la consonancia de sus apreciaciones tiene, de alguna forma, que estar vinculada con su puesta en práctica, ya que no podemos, como indica Cabero, eludir que en estas aportaciones no intervengan «para nada los receptores», ya que el grado o nivel de sintonía entre la audiencia final y el grupo de expertos no siempre tiene que ser total. Esta disonancia es frecuente cuando en trabajos científicos se trabaja exclusivamente con expertos de ámbito universitario para analizar materiales que luego van a ser experimentados en otros niveles educativos, sin tenerse en cuenta que las expectativas y los estilos educativos imponen improntas y singularidades que superan con creces los niveles de la conceptualización científica.

De todas formas, como señala Chinien y Hlynca (citado por Cabero, 1994a: 251), algunos de los «problemas anteriormente señalados pueden resolverse, o minimizarse, si se establece un uso sistemático de la opinión de los expertos, el cual puede venir de la siguiente secuencia: identificación del objeto, muestreo de expertos, presentar

Universidad de Huelva 2009

las cuestiones a los expertos, obtener las respuestas de los expertos y sistematizar las opiniones de los expertos». Estas fases son las que vamos a seguir en la evaluación de nuestro Paquete Curricular, a través de la consulta de expertos que cuenta para ello con un nutrido grupo de profesionales del ámbito de la Comunicación y la Didáctica que han seguido la elaboración del material didáctico desde sus inicios, introduciendo correcciones e interesantes aportaciones, pero que especialmente a su término han procedido a analizarlo de forma exhaustiva, rigurosa y detallada, como ahora veremos.

1.6.3. La experimentación: la evaluación «por» y «desde» los usuarios

Finalmente, la estrategia que más se acerca al ámbito didáctico-curricular y que pone en funcionamiento la virtualidad del medio, esto es, su validez práctica, es la evaluación realizada por los propios usuarios del material curricular, y desde su propia perspectiva. En palabras de Cabero (1994a, 251), es «la evaluación más significativa, ya que no podemos perder de vista que todo medio es producido y diseñado para que funcione en un contexto formativo y normalmente en interacción con una serie de variables: profesor, alumno, contexto físico, contexto organizativo...». Señala este profesor, gráficamente, que frente a las estrategias analizadas anteriormente que son, en definitiva, «evaluaciones en el vacío», ya que todas juzgan y pronostican las posibilidades de los medios, «jugando» de alguna forma a «acertar» sobre su previsible impacto, la evaluación de los usuarios es la «prueba de fuego» de todo material o medio didáctico, ya que se trata de un análisis en el «contexto de evaluación», contando con las audiencias específicas para las que se ha diseñado el medio y poniéndolo en práctica, fuera de experiencias piloto de laboratorio.

Es posible, no obstante, la experimentación del medio realizando ensayos experimentales que determinen, como sugieren Cabero (1994a: 252; 1994b: 122) y Popham (1989: 222) la «eficacia», «validez» y «fiabilidad» del material. Los procedimientos estadísticos tendrían, en este caso, una importante significación para determinar el nivel de consecución de los objetivos y la potencialidad del medio.

Junto a estos procedimientos, son viables también, como señala Cabero, la «evaluación uno a uno», y los «estudios de campo».

Las dos primeras estrategias superan la «artificialidad» del laboratorio ya que no presentan un control exhaustivo de las variables que Popham (1980: 225 y ss.) denomina como «extrañas y perturbadoras» para los resultados (historia, maduración, fogueo, instrumentación, inestabilidad, selección, abandono y regresión estadística); sin embargo, en la primera la interacción se produce, como afirma Cabero, individualmente entre el receptor y el evaluador; en la segunda, se trabaja con pequeños grupos representativos de la población, pero que no responden, al menos en el ámbito educativo, a grupos naturales.

Universidad de Huelva 2009

Estas dos opciones, en nuestro Programa parecen no tener justificación, ya que se pretende poner en marcha dentro de contextos naturales, trabajando con los «receptores-destinatarios» finales y dentro del contexto ecológico-natural del aula de los centros. Por ello, la tercera opción que ofrece Cabero (1994a: 252) de los estudios de campo, se encuadra dentro de una perspectiva cualitativa –que veremos con detenimiento cuando establezcamos el plan de implementación del material y optemos metodológicamente por una vía de investigación con sus correspondientes instrumentos de análisis– que responde más plenamente a los objetivos de este estudio, en la medida que esta perspectiva hermenéutica e interpretativa nos va a conducir, en palabras de este autor, a «conocer cómo funciona el medio en el contexto de la instrucción, qué pasa en este contexto cuando se introduce y qué significado tiene para las diferentes personas que se encuentran inmersas dentro de ese contexto».

Escudero (1983: 117-118) diferencia tres etapas en la investigación en los medios: la empírica, la teórico-conceptual y la teórico-contextual, indicando, como sugerencias para investigaciones y estudios, la potenciación del paradigma etnográfico, considerando como variable de investigación la «usualidad» que se les concede a los medios en el acto didáctico.

El prestigioso experto en medios, G. Salomon (citado por Cabero, 1993: 21-22) indica también que el aprendizaje mediado no se produce en el vacío, sino en «un contexto social de interacción», que determinará y condicionará el uso del medio.

Cabero (1991: 535), a su vez, en otro trabajo, incide en que, entre otros, algunos de los centros de interés y líneas principales de investigación que deberían desarrollarse podrían ser: el análisis de contextos donde los medios se insertan y cómo pueden ser éstos moduladores y modulados por los mismos, el análisis de estrategias concretas de utilización de medios por profesores y alumnos, las actitudes que los profesores y alumnos adoptan hacia los medios en general, y hacia medios en concreto, el desarrollo de estrategias específicas de formación del profesorado para la utilización sémica, técnica y didáctica de los medios, el análisis de las dimensiones organizativas para la inserción de los medios en la escuela, estudios sobre diseños de medios en concreto para situaciones específicas de enseñanza... En definitiva, como indica este autor, «estudios sobre cómo los profesores utilizan los medios en sus aulas y las bases conceptuales en las que se apoya para relacionarlos con los métodos de enseñanza, los objetivos, la evaluación, etc.».

En esta línea, como veremos, se situará nuestra investigación sobre el medio concreto «televisión», sobre la óptica de la adquisición de la «competencia televisiva» necesaria en los alumnos de Secundaria para «saber leer» –esto es, interpretar y utilizar juiciosamente– el medio, desde la aplicación de unos materiales didácticos que conforman un Paquete Curricular y que se encuadran a su vez dentro de un Programa Didáctico, denominado «Descubriendo la caja mágica».

Universidad de Huelva 2009

Referencias bibliográficas

AGUADED, J.I. (1993): «Evaluación de centros como eje de la profesionalización de los docentes», en DE LA ROSA, B. (Dir.): *La función docente. Aspectos socio-pedagógicos.* Sevilla, GIPDA-Universidad; 169-210.

ÁLVAREZ, J. y OTROS (1993): *Elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares.* Gijón, CEP.

ANDERSON, S. y BALL, S. (1978): *The Profession and Practice of Program Evaluation.* San Francisco, Josey-Bass.

AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículum.* Barcelona, Sendai.

ARNAL, J. y ARNAL, N. (1987): *Estudio de los resultados cuantitativos de una evaluación.* Barcelona, PPU.

ATIENZA, J. (1994): «Materiales curriculares, ¿para qué?», en *Signos, 11*; 12-21.

AUBREY, R. (1975): «Understanding and Developing Programs of Guindance and Counseling for the Young Adolescent», en PETERS, J. & AUBREY, R. (Eds.): *Guidance: Strategies and Techniques Essays from Focus on Guidance.* Denver, Love Publishing.

AUBREY, R. (1982): «Program Planning and Evaluation: Roal Map of the 80's», en *Elementary School Guidance, 15*; 188-193.

BENAVENTE, J. y Otros (1994): «Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos», en *Red, 10*; 10-27.

BOLÍVAR, A. (1994): «Evaluación del contenido curricular», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 183-220.

BULLOCK. K. y SCOTT, B. (1992): «Evaluating and Innovation», en: *Assessment and Evaluation in Higher Education, 17 (2)*; 11-126.

BURCK, H. (1978): «Evaluating Programs: Models ans Strategies», en GOLDMAN, L. (Ed.): *Research Methods for Counselors: Practical Approaches in Fields Settings.* NewYork, Jhon Wiley and Sons; 177-202.

CABERO, J. (1989): *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo.* Barcelona, PPU.

CABERO, J. (1990): *Análisis de medios de enseñanza. Aportaciones para su selección, utilización, diseño e investigación.* Sevilla, Alfar.

CABERO, J. (1991): «Líneas y tendencias de investigación en medios de enseñanza», en LÓPEZ YÁÑEZ, J. y BERMEJO, B. (Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas.* Sevilla, GID; 523-539.

CABERO, J. (1992): «Los medios en los centros de enseñanza: la experiencia española», en VARIOS: *Cultura, educación y comunicación.* Sevilla, CMIDE; 65-74.

CABERO, J. (1994a): «Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza», en SANCHO, J. (Coord.): *Para una tecnología educativa.* Barcelona, Horsori; 241-267.

CABERO, J. (1994b): «Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 117-138.

Universidad de Huelva 2009

CABERO, J. y HERNÁNDEZ, M.J. (Dirs.) (1995): *Utilizando el vídeo para aprender.* Sevilla, Universidad/SAV.

CANTARERO, J. (1993): «Materials curriculars i renovació pedagògica», en *Guix, 189-190;* 27-33.

CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación: garantía de calidad para el centro educativo.* Zaragoza, Edelvives.

COLÁS, P. y REBOLLO, M.A. (1993): *Evaluación de programas. Una guía práctica.* Sevilla, Kronos.

CRABBS, M. (1984): «Reduction in force and Accountability: Steming the Tide», in *Elementary School Guidance and Counseling,* 18; 167-175.

CRONBACH, L. (1983): *Desining Evaluations of Educational and Social Programs.* San Francisco, Josey-Bass.

CRUZ MARTÍNEZ, J. (1996): «Un modelo para la evaluación de programas», en BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (Coords.): *Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona, Práxis; 395-398.

DE LA ORDEN, A. (1985): «Investigación educativa», en DE LA ORDEN (Dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Investigación educativa.* Madrid, Anaya.

DEPARTAMENTO DE MARKETING (1997): *Plan de evaluación y seguimiento de materiales curriculares.* Zaragoza, Edelvives.

ESCUDERO, J.M. (1983): «La investigación sobre medios de enseñanza. Revisión y perspectivas actuales», en *Enseñanza, 1;* 87-119.

ESCUDERO, J.M. (1991): «Prólogo», en AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículum.* Barcelona, Sendai; 15-23.

ESTEBERANZ, A. (1994): «Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 245-298.

FERNÁNDEZ, M. (1989): «El libro de texto en el desarrollo del currículum», en *Cuadernos de Pedagogía, 168;* 56-59.

GARANTO, J. (1989): «Modelos de evaluación de programas educativos», en ABARCA, M.P.: *La evaluación de programas educativos.* Madrid, Escuela Española; 43-78.

GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): *La investigación del profesor en el aula.* Madrid, Escuela Española.

GARCÍA PASTOR, C. y PARRILLA, A. (1989): «Investigación evaluativa: una aproximación cualitativa para el seguimiento y la evaluación de los programas de integración escolar», en ABARCA, M.P.: *La evaluación de programas educativos.* Madrid, Escuela Española; 88-104.

GIMENO, J: (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1991): «Los materiales y la enseñanza», en *Cuadernos de Pedagogía, 194;* 10-15.

GONZALO, I. (1994): *La evaluación. En clave de Reforma.* Madrid, Ministerio de Educación (libro y videocassette).

IMBERNÓN, F. y CASAMAYOR, G. (1985): «Más allá del libro de texto», en *Cuadernos de Pedagogía, 122;* 10-11.

Universidad de Huelva 2009

KIRKPATRICK, D. (1975): *Evaluating Training Programs.* Washington, ASTD Press.

LEIBOWITZ, Z.B. y OTROS (1986): *Designing Career Development Systems.* San Francisco, Jossey-Bass.

LOMBANA, J.H. (1979): «A Program-planning Approach to Teacher Consultation», en *School Counselor, 26*; 163-170.

MARCELO, C. (1994): «Estrategias de análisis de datos en investigación evaluativa», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1991): «Lo que dice el MEC sobre los materiales», en *Cuadernos de Pedagogía, 194*; 46-48.

MARTÍNEZ, J. (1991): «El cambio profesional mediante los materiales», en *Cuadernos de Pedagogía, 189*; 61-64.

MARTÍNEZ, J. (1992): «Cómo utilizar los materiales», en *Cuadernos de Pedagogía, 203;* 14-18.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): «¿Cómo analizar los materiales?», en *Cuadernos de Pedagogía, 203*; 14-22.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y SALINAS, D. (1988): *Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas.* Valencia, Mestral.

McLAUGHLIN, M. (1976): «Implementation as Mutual Adaptation», in WILLIAMS, W. y ELMORE, R. (Eds.): *Social Program Implementation.* New York, Academic Press; 167-180.

MEC (1987): *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria.* Madrid, Ministerio de Educación.

MEDINA, A. (1994): «Diseño de medios y su aplicación didáctica», en CMIDE-SAV: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE, SAV; 85-101

MÍNGUEZ, J. y BEAS, M. (1995): *Libro de texto y construcción de materiales curriculares.* Granada, Sur.

MORAL, C. y FERNÁNDEZ, M. (1995): *Manual de entrenamiento. El profesor como práctico reflexivo.* Granada, Universidad/Force.

MORENO, F., DELGADO, J. y SANZ, R. (1996): «Evaluación de programas de Orientación», en BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (Coords.): *Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona, Praxis; 383-398.

PARCERISA, A. y ZABALA, A. (1994): *Pautas para la elaboración de materiales curriculares.* Madrid, MEC.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona, Graó.

PÉREZ JUSTE, R. (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa.* Madrid, Cincel.

PÉREZ JUSTE, R. (1992): «Evaluación de programas de Orientación», en *V Seminario Iberoamericano de Orientación.* Tenerife, AEOEP.

Universidad de Huelva 2009

PÉREZ JUSTE, R. (1995a): «Evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coords.): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores.* Madrid, Universitas; 73-106.

PÉREZ JUSTE, R. (1995b): «Metodología para la evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coords.): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores.* Madrid, Universitas; 109-144.

POPHAM, W. (1980): *Problemas y técnicas de evaluación educativa.* Madrid, Anaya.

RODRÍGUEZ, J.L. (1983): «Evaluación de textos escolares», en *Revista de Investigación educativa, 1-2;* 259-279.

RODRÍGUEZ ESPINAR, (1986): Proyecto docente e investigador. Barcelona, Universidad; (Inédito), recogido en: MORENO, F.; DELGADO, J. y SANZ, R. (1996): «Diseño de programa de orientación», en BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (Coords.): *Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona, Praxis; 355-381.

ROSALES, C. (1988): *Criterios para una evaluación formativa.* Madrid, Narcea.

ROSALES, C. (1989): «Modelo de evaluación formativa de un programa educativo», en ABARCA, M.P.: *La evaluación de programas educativos.* Madrid, Escuela Española; 79-87.

SALINAS, J. (1992): *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos.* Islas Baleares, Universidad.

SANCHO, J.M. (1990): «De la evaluación a las evaluaciones», en *Cuadernos de Pedagogía, 185;* 8-11.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991): «¿Cómo evaluar los materiales?», en *Cuadernos de Pedagogía, 194;* 29-31.

SANZ, R. (1990): *Evaluación de programas de orientación educativa.* Madrid, Pirámide.

SEVILLANO, M. (1995): «Evaluación de materiales y equipos», en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. y SAÉNZ BARRIO, O. (Coord.): *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.* Marfil, Alcoy; 463-495.

STAKE, R. (1976): *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach.* Ohio, Merris.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Madrid, MEC-Paidós.

TALMAGE, H. (1982): «Evaluation of Programs», en MITZEL, H. (Ed.): *Encyclopedia of Educational Research,* vol. 2. Ney York, McMillan; 592-611.

TRUMP, J.I. (1975): «Illustrative Models for Evaluating School Programs», en *Journal of Research in Education, 8;* 16-31.

VACC, N. (1981): «Program Evaluation Activities of Secundary School Counselors in New York, en *Measurement and Evaluation in Guidance, 14;* 21-25.

VALLÉS, A. (1993): «La evaluación de materiales curriculares en Primaria», en *Escuela Española, 3158;* 7-18.

VARIOS (1993): *Actas del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en la Educación Primaria y Secundaria.* Valladolid, Universidad.

Universidad de Huelva 2009

VARIOS (1994): *Actas del IV Encuentro internacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en la Educación Primaria y Secundaria*. Badajoz, Universidad de Extremadura.

VILARRASA, A. (1992): «Materials curriculars: la reforma dels materials», en *Perspectiva Escolar, 161*; 2-6.

VILLAR, L.M. (Coord.) (1994): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. Barcelona, PPU.

VILLAR, L.M. (1996): *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva*. Sevilla, Universidad.

ZABALZA, A. (1977): «El proceso de evaluación», en VARIOS: *Didáctica II*. Madrid, UNED.

ZABALA, A. (1990): «Materiales curriculares», en MAURI, T. y OTROS: *El currículum en el centro educativo*. Barcelona, ICE/Horsori; 125-167.

Universidad de Huelva 2009

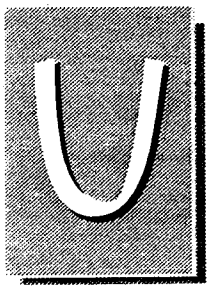
2

Análisis y evaluación del diseño piloto del Paquete Curricular

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

2. Análisis y evaluación del diseño piloto del Paquete Curricular



na vez desarrollados los principios teóricos y metodológicos que fundamentan nuestra conceptualización del diseño y evaluación de materiales que han guiado la confección de nuestro Paquete Curricular, procede dar un paso más y profundizar en la estrategia adoptada para someter al mismo, en primer lugar, a la «autoevaluación final del productor», aunque ya hemos indicado más arriba que ésta se ha ido produciendo en toda la fase de elaboración, redacción y composición del mismo. Resta ahora exclusivamente justificar someramente, y en función de una serie de indicadores, el modelo presentado.

Esta fase previa será el preámbulo del núcleo central de este capítulo que permitirá el establecimiento de un modelo y su correspondiente parrilla de análisis que actúe como «Guión de Pilotaje», para responder a lo que hemos denominado en la fundamentación anterior «consulta o evaluación de expertos». Detallaremos, por ello, el proceso seguido en la confección del cuestionario de análisis y la selección de sus correspondientes items, el procedimiento para la elección de la muestra de expertos y cuáles son las diferentes fases que se han seguido hasta llegar a la sistematización de los datos aportados.

2.1. Descripción del Paquete Curricular por el diseñador

Antes de proceder a establecer un modelo de análisis del Paquete Curricular para facilitar y encauzar el estudio del material didáctico por parte del grupo de expertos que van a proceder a su estudio, hemos optado por incluir una serie de

Universidad de Huelva 2009

reflexiones finales que sinteticen algunas de las opciones claves que el diseñador del Paquete ha realizado a lo largo del proceso de producción.

Para ello vamos a seguir muy de cerca las aportaciones de Parcerisa (1996: 79 y ss.), ya que ofrece un modelo para el análisis de materiales curriculares, desde una perspectiva del aprendizaje significativo y funcional que responde con creces a las opciones metodológicas presentes en todo nuestro Paquete Curricular, fundamentando a su vez las bases teóricas que sustentan las teorías de su autor, reseñadas brevemente en las páginas anteriores.

Se trata de un modelo de análisis pensado para analizar materiales curriculares dirigidos, como el nuestro, al alumnado y al profesorado, que esencialmente se basa en soporte papel y cuya misión fundamental es apoyar a los docentes en el proceso de planificación y/o desarrollo y/o evaluación del currículum.

En esta línea, se encuadra nuestro material que a su vez pretende que sean los propios profesores los que fundamentalmente lo evalúen, ya que aunque se cuenta con un grupo de asesores, como uno de los pilares fundamentales de la consulta a expertos, hay que contar que la mayoría de ellos –como podrá observarse– son profesores, ya de Secundaria o Universidad, y en ésta tanto del área de la Didáctica como de las Ciencias de la Comunicación. Coincidimos también con este autor, no sólo en los actores de la evaluación –fundamentalmente los profesores–, sino también en la finalidad, ya que ésta tiene como misión esencial la selección y depuración de los materiales para establecer criterios de uso, de forma que se puedan utilizar más óptimamente en las aulas. No se busca en nuestra evaluación fines económicos o administrativos, sino esencialmente didácticos.

Partiendo de estos presupuestos básicos, vamos a ir realizando un análisis global del Paquete Curricular, considerándolo como un todo que puede ser reflexionado desde diferentes ámbitos de análisis, en virtud de sus intenciones educativas, sus bases psicopedagógicas, sus aspectos formales. Como hemos señalado, vamos a seguir, en esta autorreflexión final realizada por el diseñador del Paquete, las dimensiones que establece Parcerisa (1996: 80 y ss.) como ámbitos de análisis de los materiales, en función de lo que pretende enseñar el material, en cómo responde a los principios del aprendizaje, en qué medida atiende a la diversidad de los alumnos y cuáles son sus características formales.

a) Ámbito descriptivo

Este bloque previo pretende establecer, según Parcerisa, las características básicas previas e identificativas del material curricular objeto de análisis. Así, es fundamental conocer sus intenciones y su ámbito. En ese sentido, nuestro Paquete Curricular pretende encuadrarse dentro de unos niveles concretos de enseñanza –como hemos indicado en capítulos anteriores–, específicamente en la Educación Secundaria Obligatoria en su cuarto curso, en la materia de «Información y Comunicación», aunque

Universidad de Huelva 2009

Análisis global del Paquete Curricular

Ámbito descriptivo:

- Intenciones y función.
- Ámbito de aplicación.
- Componentes.
- Organización de los contenidos.
- Tipo de material: funciones y características de uso.
- Lengua.
- Organización didáctica.
- Materiales complementarios necesarios.

Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas:

- Objetivos.
- Contenidos: tipos, correspondencia, grado de interrelación, rigurosidad y actualización, adecuación, materiales de lectura, grado de consecución.
- Actividades en función de objetivos y contenidos.
- Evaluación.
- Ejes o temas transversales del currículum: presencia, valores y normas implícitos, justificaciones.

Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje:

- Materiales informativos o de consulta: adecuación de los niveles lingüísticos, densidad informativa, grado de apertura, secuencias de lectura.
- Materiales con propuesta de actividades: secuencias, criterios de organización en el aula, propuestas de evaluación.
- Materiales de lectura: estructura, secuencia de actividades.

Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad:

- Atención a la diversidad en las actividades: optatividad, adaptación...
- Atención a la diversidad en la evaluación.

Ámbito de análisis en función de los aspectos formales:

- Diseño y maquetación: formato, encuadernación, maquetación, legibilidad tipográfica, ilustraciones, tipo de impresión, color...
- Presencia de anexos: índices, bibliografía, documentación.

Valoración global del material.

(Parcerisa, 1996: 99)

Universidad de Huelva 2009

también puede tener su lugar en el nuevo Bachillerato de la Reforma, concretamente en su primer curso, en la optativa común para todas las especialidades «Medios de Comunicación».

De todas formas, en cuanto a alcance del material, su aplicabilidad también se podría extender a otras materias y asignaturas del currículum, de forma específica, ya que si se opta por la consideración de la «Educación en Medios de Comunicación» como una transversal del currículum –como hemos defendido en los capítulos preliminares de este trabajo– el medio televisión ha de estar presente en todos los niveles y áreas, por lo que se justifica su presencia de una forma más puntual, pero no asistemática, en todo el espacio curricular. Este carácter globalizador del material se percibe, si tenemos presentes los objetivos que se marcan en todo el Programa Didáctico, no son circunscribibles a una sola materia o etapa, sino más bien aspiraciones a tener presente en todo el período escolar.

En este sentido, nuestro material cumple todos los requisitos que Parcerisa (1996: 81) establece para un «paquete curricular», ya que son un «conjunto de materiales que responden a todos los objetivos de área o de diversas áreas para un grado, un ciclo o una etapa»; en nuestro caso, abarca varias áreas –dada la transversalidad defendida– y se inserta en toda una etapa, la de Secundaria, incluyendo tanto la ESO como el Bachillerato, ya que, aunque muchas de sus propuestas podrían ser generalizables para alumnos de Educación Primaria, descartamos su aplicación en esta etapa de una forma generalizada, ya que los niveles madurativos de estos alumnos –que no han alcanzado aún la etapa de las «operaciones formales» que establece Piaget– dificultaría en grado sumo la realización de actividades que exigen análisis, crítica y abstracción, propia del período de la adolescencia o juventud que es –como hemos comprobado en otros capítulos de este trabajo–, la diana de nuestro Paquete y nuestra investigación.

Los «componentes» del material curricular quedaron delimitados en la segunda parte de esta investigación, señalándose los diferentes niveles que componen el Paquete: el material básico, complementario y auxiliar, combinándose tanto los documentos en soporte impreso, como los de medios audiovisuales, los materiales para los alumnos, como los específicamente elaborados para los docentes, como la guía curricular. Se puede observar cómo en el paquete básico es donde abunda la documentación impresa (el Cuaderno del Alumno/a, la Guía Didáctica, las Guías de Explotación de los vídeos, etc.). La justificación de esta presencia se encuentra en un criterio de realismo, dada la escasez de dotaciones que desgraciadamente sufren los centros –como hemos denunciado ya en otras secciones de este trabajo y que nuevamente se retomará en las apreciaciones de los profesores aplicadores del Programa–.

Dentro de este ámbito descriptivo, otro aspecto clave es la organización de los contenidos que, en nuestro caso, se caracteriza por la interrelación de las distintas áreas, o mejor, la organización globalizada, ya que nuestro medio objeto de estudio, por sus propias características, requiere un tratamiento interdisciplinar, en el que el medio actúe como centro de interés o núcleo generador de las actividades.

Universidad de Huelva 2009

En cuanto a la funcionalidad del Paquete Curricular que presentamos, puede identificarse como un material mixto, ya que combina la función informativa y de consulta con la de propuesta de actividades y lectura. Nuestro material no se ciñe exclusivamente –como hemos visto– a la exposición de información; es más, ésta pasa a un segundo término, frente a los libros de texto convencionales, dando prioridad a la propuesta de actividades que, a su vez, va guiada siempre y en todo momento por los objetivos de las unidades, sus correspondientes contenidos y su mapa conceptual.

Por ello, en el esquema de Parcerisa (1996: 82), nuestro material se sitúa en aquéllos que realizan «la propuesta de actividades seguida de la información», ya que el trabajo del alumno es el que va a demandar la documentación necesaria, respetando así el principio de que todo aprendizaje parte de una necesidad de búsqueda, en este caso de localización de documentación y asesoramiento. En todo caso, aprendizaje y documentación van estrechamente interconectados, de tal forma que no sólo hemos optado por incluir un doble apartado en todas las unidades de actividades («Investigamos y aprendemos» y «Profundizamos») y documentación («Vamos a conocer» y «Para saber más»), sino que, además, ambos bloques están totalmente encadenados una unidad tras otra.

Por las características de uso, el material que hemos elaborado en el Paquete Curricular no debe ser para uso fungible, ya que no hemos ideado unos recursos para trabajar sobre ellos. De todas formas, y en el caso del Cuaderno del Alumno/a, éste fue uno de los dilemas que más tiempo consumió. Por un lado, se había optado por un material caracterizado por su «infungibilidad», pero, por otro, se quería presentar un texto, con la denominación de «cuaderno» que simulara muchas propuestas para las respuestas, ya que al ser ejercicios de reflexión y análisis, se requería, por parte del diseñador, que los alumnos respondieran de forma gráfica y sintética, por medio de cuadros.

Se optó, por ello, por presentar un material que, sin ser para escribir sobre él –ya que lo haría más caduco y exigiría dejar amplios espacios, lo que aumentaría su coste, al tiempo que limitaría y determinaría la amplitud de las respuestas de los alumnos, coartando en muchas de las actividades la posibilidad de extender sus apreciaciones, sobre todo, en aquel tipo de actividades de respuesta libre o creativa–, posibilitara conocer algunos tipos de respuesta.

Respecto al tipo de presentación/encuadernación, el Paquete Curricular se presentó –como ya hemos comprobado en secciones anteriores– en una «carpeta de proyectos», incluyendo en su interior los materiales básicos, junto a un directorio de presentación que incluía la relación de materiales complementarios y auxiliares (especialmente series de diapositivas, libros de consulta, libros de lectura, otras colecciones de vídeos, colecciones de transparencias, etc.).

Los materiales básicos se compusieron inicialmente de los dos manuales de referencia: el «Cuaderno del Alumno/a» y la «Guía Didáctica», así como tres vídeos que incluían, a su vez, las tres colecciones básicas del Paquete y tres estuches/carátulas más que incluían la colección de «Guías de Explotación Didáctica de los vídeos». En

Universidad de Huelva 2009

cuanto a los dos textos básicos, se presentaron encuadernados con anillas de espiral, al ser este formato un sistema manejable y fácil de usar para alumnos y profesores.

Respecto al ámbito de utilización del material, hay que distinguir dentro del Paquete, los materiales de uso individual, como el «Cuaderno del Alumno/a» y la «Guía Didáctica», como aquéllos especialmente diseñados para su uso colectivo; en este caso, los vídeos, ya que aunque la propuesta es libre, su uso recomendado es el visionado en el grupo-clase.

En cuanto al material complementario –ya hemos señalado los diferentes niveles que tiene el Paquete, desde la dotación básica, hasta la complementaria y auxiliar– consta de otras colecciones de vídeos, denominada «Miscelánea» con trabajos audiovisuales más variados en extensiones y temáticas (espots publicitarios, largometrajes, documentales...) así como otros materiales impresos como murales, libros de lectura, manuales de referencia para los docentes, etc.

La lengua en que está escrito el Paquete es el español/castellano, ya que la población originaria a la que se dirige son los alumnos y alumnas de la Comunidad Autónoma Andaluza y de otras Comunidades españolas, bien exclusivamente castellanas o bilingües.

En relación al requerimiento de otros materiales, nuestro Paquete opta en el «Cuaderno del Alumno/a» por reclamar la presencia de otros recursos, especialmente en la segunda sección de actividades «Profundizamos», ya que se parte del planteamiento de que, hay que rehuir de la exclusividad de un sólo material, que no fomenta la indagación y la búsqueda autónoma de otros recursos, capacidades éstas esenciales en el mundo tecnológico y cambiante que nos ha tocado vivir. Por ello, conscientemente, se requiere que el alumno acuda a otros compañeros para encuestar, a padres, profesores, amigos..., a enciclopedias, a la calle o sencillamente a ver una película, una telenovela... para grabar sus imágenes y poder luego tener un material para su análisis y discusión.

En definitiva, se trata de un material que opta por su complementariedad, pero que tiene también presente las dificultades que genera en el aula la dependencia de otros recursos ausentes para el desarrollo del ritmo normal de la clase y la necesidad de no «abusar» de estos medios externos para no bloquear las deficientes dotaciones que aún muchos centros padecen, como seguramente se pondrá en evidencia en el estudio de la implementación práctica que nos ocupará los siguientes capítulos de este trabajo.

b) Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas

Como indica Parcerisa (1996: 83), las decisiones curriculares que se reflejan en los materiales deben «poderse justificar en función de las intenciones educativas definidas, las cuales tienen que estar fundamentadas». Se debe partir, por ello, del pro-

Universidad de Huelva 2009

yecto curricular del centro, de sus intenciones educativas, esto es «qué enseñar (contenidos), para qué (objetivos), cuándo (secuenciación y organización de objetivos y contenidos), cómo (criterios metodológicos y organizativos) y las mismas cuestiones referidas a la evaluación».

El Paquete Curricular ha de encuadrarse, en este sentido, dentro de las coordenadas del Proyecto de Centro (o Proyecto Educativo de Centro) y dentro del Proyecto Curricular de Centro, para adquirir la coherencia necesaria, que justifique una intervención de este tipo, pero además, y dado que el Paquete responde a materias optativas recogidas en el currículum de la Educación Secundaria, tiene que tener presente las directrices concretas que marca la legislación para éstas asignaturas.

En este sentido, hemos de establecer si los objetivos generales del Programa Didáctico y los específicos de cada una de las diecisiete Unidades Didácticas del Paquete Curricular que se proponen, responden a los documentos normativos del centro y las directrices legales específicas de la materia.

En términos generales, podemos afirmar que, en muchos casos, existe esta correspondencia entre los objetivos del Programa y los del Proyecto de Centro y Proyecto Curricular de Centro, dado que se ha optado por recoger metas amplias como la formación de ciudadanos como personas responsables, libres y críticas, que aunque supone una opción ideológica muy definida, son valores constitucionales que defiende la Carta Magna de este país, encuadrados dentro del marco de derechos que establece la Constitución.

Pero además será necesario –y lo hemos tenido especialmente presente en nuestro diseño– que los objetivos se adecuen para el alumnado al que se dirige, en este caso, alumnos y alumnas de Educación Secundaria, esto es, adolescentes y jóvenes, a los que hemos acotado, al menos genéricamente, en el capítulo de la fundamentación teórica.

Finalmente, otro de los aspectos importantes que se ha tenido presente en nuestro proyecto, tanto en la fase de diseño, como en ésta de reflexión global desde la perspectiva del productor, es la coherencia entre los diferentes objetivos definidos en el material. Este apartado ha exigido múltiples revisiones para incidir en la progresión y coordinación, de forma que los objetivos generales se desarrollasen amplia y diversamente entre los distintos objetivos correspondientes a las Unidades Didácticas.

Los contenidos propuestos en el material se pueden analizar, según Parcerisa (1996: 84), desde cinco perspectivas, que nos «permitirán llegar a conclusiones respecto a la adecuación de los contenidos».

En cuanto a los tipos de contenidos, hemos de defender, en este análisis global del material, la búsqueda intencionada y consciente –a lo largo de todo el proceso de elaboración y de redacción definitiva del material– del equilibrio entre los tres grandes ámbitos de conocimientos que la nueva normativa curricular establece en España: los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el material se diferencia claramente entre los tipos de contenidos, abusándose –desde la aprecia-

Universidad de Huelva 2009

ción de la óptica del diseñador– incluso de recogerlos explícita y reiteradamente y en todas y cada una de las Unidades. Se podría argumentar en contra indicando que esta diferenciación es de ámbito didáctico –y de preocupación exclusivamente docente– y que por ello no debería ser explícita para el alumno; sin embargo, y contando con la edad de los alumnos y el nivel madurativo alcanzado, se consideró oportuno hacer partícipe al alumno también de los ámbitos de conocimientos que iba a trabajar en la Unidad, aunque con una tipografía pequeña y con poco espacio (a tres columnas, gráficamente) para que no interfiera en el visionado global de la Unidad. Finalmente, hemos de precisar que se optó por no separar los tres grandes ámbitos en sus correspondientes parcelas –en los conceptuales (hechos, principios y conceptos); en los procedimentales (destrezas, estrategias, habilidades...) y en los actitudinales (normas, valores, principios...)–, ya que esto supondría una minuciosa descripción que impediría un desarrollo «familiar» del texto, aparte de complicar excesiva, e incluso artificialmente, la progresión de la Unidad.

Respecto a la correspondencia de los contenidos con los objetivos especificados en el propio material, hay que señalar la doble relación respecto a los generales del Programa y los concretos de la Unidad. En esta última vertiente, hemos de indicar, desde los datos del proceso de gestación, que los contenidos se han elaborado a partir de los objetivos, siguiendo siempre esta secuencia lógica de hacer emanar los contenidos de los objetivos y de aquéllos a su vez las actividades.

En cuanto al grado de interrelación de los contenidos de los tres ámbitos, se optó por incluirlos en una tabla de tres entradas para ir permanentemente conectándolos, estableciendo una proporción adecuada de los tres niveles (aunque en la disciplina que trabajamos y en función de los objetivos del Programa los contenidos actitudinales y procedimentales –invirtiendo la línea tradicional de los libros de texto– tenían un peso específico mayor que los de tipo conceptual). Además se incluye, para la conexión de los contenidos, un mapa conceptual que intenta interrelacionar los aspectos básicos que se van a trabajar durante la Unidad, a fin de que se tenga presente a lo largo de su desarrollo y se pueda volver a retomar al final de la misma, como un elemento de recapitulación, o incluso como un punto de partida para invitar a los alumnos a elaborar su propia red conceptual, a partir de lo generado en todo el módulo de aprendizaje.

Por otro lado, se ha pretendido, a lo largo de todo el diseño, cuidar la rigurosidad de los contenidos, evitando caer en excesivas simplificaciones que deformaran la realidad. Sin embargo, en este caso, el dilema que se planteaba era la conjugación del rigor científico con la claridad didáctica, ya que se trataba de hacer comprender una serie de conocimientos, a veces complejos, a veces muy interiorizados en el subconsciente de los alumnos, en el momento en que éstos comienzan a reflexionar sobre una realidad tan conocida externamente y tan desconocida en su interior, como es la televisión. Este dilema se ha intentado resolver, en el proceso de planificación, mediante una búsqueda permanente del equilibrio entre el rigor y la claridad.

Al mismo tiempo, y en cuanto a la actualización de los contenidos, se ha partido

Universidad de Huelva 2009

siempre de datos recientes y de documentos de edición novedosa, intentando evitar referencias a programas que por la propia naturaleza del medio televisivo tienen escasos períodos de proyección. Cuando se han citado espacios televisivos, se ha acudido a programas muy asentados, arraigados y consolidados en la conciencia de los telespectadores, y por tanto, con fuerte capacidad de impacto y memoria, incluso mucho más allá de su período estricto de emisión.

La adecuación de los contenidos al Proyecto Curricular y al entorno donde se ubica el centro parece que es obvia, tratándose en este caso de un Paquete Curricular que trabaja, de forma genérica, la adquisición de la «competencia televisiva» en los alumnos y alumnas, y que, por tanto, abarca un centro de interés que, de una forma genérica y particular, afecta a todos los ciudadanos, dadas las altas dosis de emisión –como ya hemos indicado en capítulos anteriores– y la cercanía del medio al entorno vital de los alumnos.

Siguiendo el esquema de Parcerisa, nos restaría incluir en este bloque de contenidos el análisis de los materiales de lectura que se presentan, indicando el equilibrio entre contenidos cercanos y del mundo desconocido al alumno y la diversidad textual del material que se presenta. En este sentido, hemos de indicar que se ha optado por incluir en las Unidades diferentes tipos de documentos, mezclando los gráficos, con las ilustraciones, los esquemas con los documentos redactados, las exposiciones con las descripciones..., intentando llegar a una síntesis de materiales variados y diversos que favorezcan la comprensión global que se pretende con este Programa Didáctico.

Finalmente, cabe preguntar –como indica este autor– si los contenidos propuestos hacen prever los objetivos a conseguir. Esta cuestión, por su amplitud, la reservamos para el análisis de la consulta a los expertos, ya que parece bien difícil que el productor del material opte por responder, con unos mínimos criterios de rigurosidad y cientificidad, a una cuestión tan amplia, y al mismo tiempo tan difícil de satisfacer en un sentido unívoco. En esta línea, quizás sea la implementación y experimentación en la práctica, el juicio emitido por los usuarios y desde los usuarios el que de una forma más clara, y al mismo tiempo más diversificada, dé puntual respuesta, a la posible vinculación de los objetivos pretendidos con la práctica real en las aulas.

El siguiente bloque para el autoanálisis del material de este Paquete Curricular, desde la óptica del diseñador, que estamos siguiendo, en función de los parámetros establecidos por Parcerisa (1996: 86), es el bloque de las actividades, en función de los objetivos y contenidos; es decir en qué medida éstas responden a sus ejes centrales. En este sentido –y como ya se ha indicado anteriormente– al menos desde el plano teórico y desde el enfoque del diseñador, se ha seguido la secuencia: objetivos generales, objetivos de la Unidad, contenidos (en sus tres ámbitos) y actividades/documentación, buscando para ello la existencia de una clara vinculación entre las actividades con sus correspondientes metas, al tiempo que ejercicios –no a veces sin cierta dificultad– que facilitaran determinados objetivos y contenidos y también la necesaria progresión en el nivel de dificultad de la batería de actividades.

Universidad de Huelva 2009

La evaluación de las actividades y de la propia Unidad ha sido también uno de los elementos fundamentales en la confección de los módulos, incluyéndose dentro de cada sección un bloque final para evaluar no sólo contenidos, sino también los procedimientos trabajados, la metodología seguida y los procesos de retroalimentación que era necesario poner en funcionamiento para el mejoramiento de los ritmos de enseñanza y aprendizaje en las siguientes unidades de trabajo.

Los ejes y temas transversales no están, por otro lado, explícitos como tales en nuestras Unidades; esto es, se ha optado, dada la propia naturaleza del material, por no separar artificialmente epígrafes que señalaran cómo trabajar de forma específica cada uno de ellos, como va siendo norma habitual en los nuevos «libros de texto» que quieren traducir el «espíritu» y la «norma» de la Reforma. Hemos optado por hacer referencias implícitas, especialmente en los ámbitos de la educación del usuario y consumidor, de la coeducación y la no discriminación de sexos, etc., cuando hemos considerado que los medios en general, y la televisión en particular, presentaban modelos contrarios a los valores constitucionales.

c) Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje

En función de los requisitos para el aprendizaje, un material didáctico global –como nuestro Paquete Curricular– ha de preocuparse no sólo por ofrecer una óptica secuencial de la enseñanza, sino de velar también, y especialmente, por favorecer un aprendizaje en los alumnos lo más «significativo y funcional», de manera que éstos comprendan lo que aprenden y lo inserten en su propio bagaje cultural para poder aplicar en situaciones de la vida diaria. Parcerisa (1996: 88) diferencia, en este sentido, tres tipos de materiales: los informativos y de consulta, los que se basan en propuestas de actividades y los materiales de lectura.

En nuestro caso, nuestro material mezcla los tres ámbitos, por lo que vamos a realizar un breve repaso a los indicadores que este autor establece en los tres niveles. Como material informativo, el Paquete Curricular que presentamos aporta documentos e informaciones que complementan el desarrollo de las Unidades Didácticas, tanto con gráficos, ilustraciones y dibujos, como con textos, ya generados al efecto, ya entresacados de autores significativos en la parcela concreta que se analiza. En este sentido, y dado que muchos textos correspondían a otros países, escritos en otras lenguas o en otras modalidades lingüísticas –hispanoamericanas–, hemos optado por combinar el respeto a los textos originales con traducciones «comprensivas» que sintonizaran con la edad y capacidad en general de los destinatarios. Es cierto que, en algunos casos, puede parecer que existe una cierta densidad informativa. Para ello se ha buscado la comparación con los textos al uso en los correspondientes niveles de la Educación Secundaria y el Bachillerato, comparando éstos con el material elaborado, de forma que hubiera una cierta similitud en el nivel de redundancias, ilustraciones, así como de secuencias de nuevos conceptos introducidos.

Universidad de Huelva 2009

Aunque el aspecto informativo está presente en nuestro material, hay que reconocer que esencialmente el Paquete Curricular es fundamentalmente un material con «propuestas de actividades», que responde a una programación completa con toda una secuencia lógica que va desde los objetivos de la Unidad hasta su evaluación.

Las secuencias de actividades que se presentan se orientan a conocer los aprendizajes previos que los alumnos tienen del medio televisivo –que como era previsible, suelen ser muchos–, actividades de motivación y de vinculación con la realidad, actividades interpretativas, fomentadoras de la interrogación y el cuestionamiento –claves en un Programa que en su eje pretende replantear nuestra relación con la televisión y el aumento de nuestra alfabetización del medio–, actividades para la elaboración y construcción de significados –ya que, en definitiva, a lo que se tiende es a que los chicos y chicas sean capaces de elaborar sus propios esquemas a partir de elementos de contraste e información–, actividades de «descontextualización» y de aplicación –que superen el momento puntual de su aplicación y trasciendan más allá, para poder provocar su generalización–, actividades de ejercitación –que también fomenten la retención de ideas– y finalmente, actividades de síntesis –que recapitulen con esquemas, mapas, cuadros sinópticos, etc. los aspectos claves de la Unidad–.

En nuestro Paquete hemos intentando buscar una conjugación equilibrada de este conjunto variado de actividades, teniendo presente tanto el trabajo individualizado para aquellos ejercicios que demandaban más la reflexión personal, como otras tareas para pequeños grupos que requerían una mínima actividad de equipos; en otros casos, se ha optado también por las actividades del grupo-clase, esencialmente en la puesta en común en los visionados, en las conclusiones de la Unidad, así como en otras en que las aportaciones genéricas de todos los alumnos se estimaba que generaban una dinámica más fluida y enriquecedora.

Por otro lado, y en cuanto a los criterios de organización del aula para la realización de las actividades, se han dado en el material mínimas orientaciones al respecto. En la Guía Didáctica, y concretamente en la programación, se recogía una sección de recursos; en el Cuaderno del Alumno/a, se dan orientaciones generales sobre la organización del espacio, del tiempo y del agrupamiento del alumnado.

Por último, en cuanto a la evaluación de las actividades, indicar que se ha incorporado en todas las Unidades una batería de actividades sobre conocimientos, ideas y actitudes previas que funcionan como evaluación inicial, junto a referencias a lo largo de las Unidades, y especialmente en la sección final «Nos evaluamos», sobre cómo proceder a una evaluación formativa del material, con pautas y sugerencias basadas en las propias actividades generadas. La evaluación sumativa es la que –a nuestro juicio– ha quedado más pobre, ya que dentro del Paquete no se incluyen pruebas que midan los resultados, a no ser un cuestionario general que se incorpora al final de los textos.

De todas formas, el Programa Didáctico incluye una serie de cuestionarios –como veremos en capítulos siguientes– en los que se analizan los conocimientos e ideas que tiene el alumnado antes y después de finalizar el Programa.

Universidad de Huelva 2009

d) Ámbito de análisis en función de los aspectos formales

En cuanto a la atención a la diversidad, nuestro Paquete Curricular presenta un material unificado, aunque con una gran diversidad de optatividad y adaptación de las actividades, así como con múltiples actividades de refuerzo y ampliación. Una de las críticas que posiblemente observemos en el análisis de su implementación práctica sea precisamente la abundancia de actividades en ciertas Unidades. El sentido de su inclusión, precisamente, se fundamenta en la necesidad de ofertar un amplio muestrario para que docentes y alumnos, en función de la necesidad de optatividad y adaptabilidad, seleccionen aquéllas que consideren más óptimas.

e) Ámbito de análisis en función de los aspectos formales

Finalmente, nuestra evaluación por parte del diseñador, se ha de detener en los aspectos formales del Paquete Curricular que presentamos para «justificar» las decisiones y opciones tomadas en cuanto al diseño y maquetación.

Hemos intentado –dentro de las limitaciones obvias impuestas fundamentalmente por los condicionantes de impresión– ofrecer un material atractivo que provocara el interés y la motivación de alumnado y profesorado. Por ello, y dado el indudable «enganche» del tema, era necesario buscar un diseño atractivo y original.

En este sentido, optamos por un formato novedoso para un libro de texto, por su carácter vertical (manejabilidad) y excesivamente rectangular. El número de páginas (para el alumno: 180 aproximadamente; para el profesor: 110); responde a los parámetros marcados al inicio de elaborar un material para el profesor exclusivamente orientativo y escueto y un texto para el alumno manejable y no en exceso voluminoso. En la encuadernación se ha optado por un sistema –gusanillos en espiral– que comienza a ser muy popular, por su resistencia, duración y versatilidad, al tiempo que le ofrece un aspecto de informalidad al material, a manera de cuaderno de trabajo.

En la maquetación –desde la óptica del productor– se ha intentado ofrecer, en el Cuaderno del Alumno, un material con múltiples ilustraciones, gráficos, símbolos, marcas tipográficas identificativas e iconos que respondieran a las exigencias que los materiales destinados a alumnos de Educación Secundaria deben tener. En la portada se ha incluido un dibujo original elaborado por un alumno de estos niveles, presentándose ésta en color. Señala Parcerisa (1996: 95) que otro de los aspectos a analizar, ya en el interior de los textos, es la «visualización de las jerarquías o diagramación» (distribución de los elementos en cada página coherente con su importancia), buscando los centros de interés, los resaltados tipográficos, los espacios en blanco, la clasificación lógica del texto...

En este sentido, hemos de indicar –y siempre desde el punto de vista del productor– que se ha buscado una maqueta muy enriquecida con materiales gráficos y efec-

Universidad de Huelva 2009

tos tipográficos. La legibilidad de la tipografía, quizás, adolezca, porque el tipo de letra seleccionado, especialmente en los textos, sea excesivamente reducido, pero la justificación de esta decisión viene dada por varias razones: la edad ya elevada de los alumnos, razones de costo y ahorro de papel y justificaciones de tipo comparativo con respecto a otros textos de esos niveles. El papel y el color de impresión de los materiales tampoco son especialmente llamativos, ya que hemos de tener presente que, en esta primera edición de experimentación, los materiales se han reproducido con el tipo de impresión más asequible: la fotocopiadora que, aunque ofrece un alto grado de versatilidad en educación, presenta como inconvenientes sus elevados costes y su escasa calidad de impresión, especialmente en tramas, ilustraciones y fotografías –por ello, éstas no abundan–, así como la imposibilidad de incorporar cuatricomías o textos con dos o más colores; lo que es un importante handicap en un material para los alumnos que están ya acostumbrados a utilizar textos que juegan con todos los colores y maquetaciones con calidad de imprenta.

Finalmente, indicar que nuestro material (esencialmente los dos libros básicos, a los que nos hemos estado refiriendo en este análisis: el »Cuaderno del Alumno/a» y la «Guía Didáctica», incluyen algunos anexos como bibliografías, legislación, materiales complementarios, etc.

2.2. El juicio de expertos

Una vez que hemos procedido, por un lado, a presentar la fundamentación teórica que ha guiado el diseño de nuestro Paquete Curricular y las orientaciones fundamentales que hemos establecido para la evaluación previa de los materiales y, por otro, a incluir un breve análisis del material, desde la óptica del propio productor, vamos a proceder ahora a presentar la consulta al juicio de los expertos, que se ha realizado, antes de poner en marcha la implementación práctica del material. Como hemos indicado más arriba, las dos estrategias iniciales, en palabras de Cabero (1994a: 252), son «evaluaciones en el vacío», a falta de la prueba de fuego de su aplicación y experimentación en las aulas, que será la fase siguiente de evaluación, con la consulta a, desde y por los usuarios del Programa.

2.2.1. Características del modelo de análisis del Paquete

Frente a la posibilidad de ofertar a los expertos que ofrecieran sus apreciaciones sobre el Paquete en su integridad, en el marco del Programa Didáctico general, se ha optado, en línea con las aportaciones teóricas que se presentan más arriba, por ofrecer un instrumento concreto de análisis, con una parrilla que incluye una serie de cuestiones referidas a los diferentes ámbitos que se consideran de interés para eva-

Universidad de Huelva 2009

luar. Esta fórmula inicialmente coarta más la iniciativa y originalidad que las diferentes reflexiones de los expertos pueden aportar, ya que encauza en una dirección sus conclusiones, pero si –como veremos– el instrumento ofrece vías para la reflexión personal, junto a unos indicadores concretos, conseguiremos, por un lado, que todos los profesionales seleccionados incidan en una serie de aspectos que, desde la óptica del diseñador, conviene analizar, al tiempo que se permite una cierta libertad para enjuiciar el material.

El modelo de análisis que aportamos sigue, al igual que la autoevaluación del productor –que hemos ofrecido en las páginas anteriores–, esencialmente las sugerencias de Parcerisa (1996: 97 y ss.; y también del Departamento de Marketing de Edelvives, 1997), así como de los otros modelos que se han ido ofreciendo, como es lógico con la necesaria adaptación a las características propias que nuestro Paquete Curricular demanda.

Se ha optado por un guión de pilotaje fácil de rellenar, quizás con excesivos items, justificado con la pretensión de ser rigurosos, ya que la muestra de expertos era reducida a un conjunto de profesionales expertos en la materia, y por ello, conscientes de la necesidad de precisión que un examen de este tipo requería.

Se ha intentado analizar –como observaremos a continuación en la parrilla de análisis– una amplia variedad de cuestiones, intentando ser coherentes, dentro de la complejidad implícita que acarrea todo análisis científico de materiales. Hemos optado, por otro lado, y siguiendo las sugerencias de los investigadores, antes citados, que han fundamentado nuestro diseño evaluativo, por incluir dos niveles de análisis, según el grado de profundización, aportando la flexibilidad de uso que señalamos como singularidad de nuestro modelo, incluyendo para ello tanto la valoración descriptiva personal acerca de una cuestión determinada, a través de una escala de cuatro puntos, como las observaciones pertinentes correspondientes a cada uno de los items, permitiendo incluir apreciaciones y matizaciones que justificaran o clarificaran la elección de la escala.

Pero además, se han combinado este tipo de cuestiones, con preguntas abiertas recapitulativas que ofrecieran reflexiones más creativas y abiertas, valoraciones y conclusiones sobre lo que está resuelto o no en el material. En esta línea, estamos sumergiendo el documento de análisis en un instrumento cualitativo, porque si bien la primera escala de estimación –la de la valoración– nos aportaba datos para una cuantificación numérica –como veremos más adelante–, sus observaciones y las síntesis finales se adentran en valoraciones personales.

2.2.2. La estructura y ámbitos del Guión de Pilotaje del Paquete

El instrumento, que empleamos para en esta evaluación de expertos valorar, inicialmente, antes de su implementación práctica, el Paquete Curricular, cubre, como es lógico, todos los documentos en todos sus ámbitos.

Universidad de Huelva 2009

El cuestionario se presenta con una cubierta, personalizada para cada uno de los expertos, además de una portada genérica en la que se especifica el nombre del Programa Didáctico, junto a uno de los logotipos identificadores del mismo. Con cuerpo de texto máximo se recoge la leyenda «Evaluación del Paquete Curricular» y ya, como subtítulo, «Guión de Pilotaje del Material», «Parrilla de análisis».

En el interior, se incluye, en primer lugar, una «breve introducción descriptiva» en la que se sitúa –como veremos– el cuestionario piloto, dentro del Programa Didáctico, indicando el conjunto de textos y materiales que lo componen, así como sus destinatarios específicos y las materias donde es más factible su aplicación.

Después del breve cuadro explicativo, se acompañan las «Notas para la cumplimentación del cuestionario», en las que se indican en cuatro puntos los diferentes ámbitos de análisis, los procedimientos de cumplimentación del cuestionario, tanto en su vertiente cuantitativa, como cualitativa, así como una invitación a rellenar ambos casilleros, para suministrar el máximo de información posible.

Todos estos datos se localizan en la segunda página del cuestionario, pasándose en la misma a la cumplimentación de las distintas parcelas. Se incluye, en primer lugar, un ámbito denominado preliminar que incluye ocho descriptores correspondientes al Paquete Curricular en su globalidad.

El segundo ámbito de análisis, denominado «Cuaderno del Alumno/a», como su propio nombre indica, se va a centrar en este principal material del Paquete Curricular que, con mucho es el más extenso, dada la trascendencia que en el Programa se le ha otorgado al libro del alumnado.

El tercer ámbito de análisis es la «Guía Didáctica», material esencialmente enfocado para los profesores, como complemento y fundamentación del Programa, y en el que se especifican las líneas directrices y la guía de recursos necesarios para su aplicación.

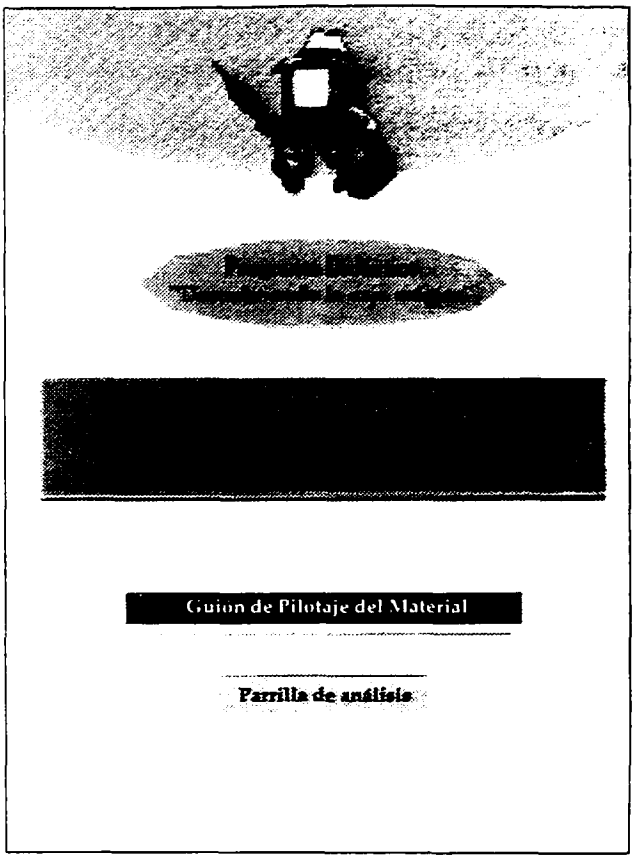
El cuarto ámbito de análisis son los materiales audiovisuales, incluyendo tanto las cintas de vídeos que se incorporan, como las «Guías de Explotación Didáctica de los Vídeos» que las acompañan.

El quinto y último bloque de análisis se sitúa en el ámbito interpretativo y consiste en una «valoración global» del Paquete, a través de una serie de preguntas abiertas y genéricas que permiten hacer valoraciones generales sobre sus potencialidades y limitaciones para su aplicación en el ámbito educativo.

Finalmente, el cuestionario finaliza con un sexto bloque, a manera de apéndice, que incluye los datos y el currículum académico y profesional del encuestador, que nos servirá para identificar sus respuestas y determinar el grado de cualificación profesional de los expertos seleccionados.

Universidad de Huelva 2009

2.2.3. La parrilla de análisis



Entendemos por «parrilla de análisis» una «serie de cuestiones planteadas en forma de afirmaciones, respecto a las que se debe valorar el grado de certeza o falsedad en el caso del material que se analice» (Parcerisa, 1996: 98). A cada ítem/afirmación se le ha incluido una escala de puntos (0, 1, 2, 3), que se seleccionarán en función de la veracidad de la afirmación, desde la óptica del experto que analiza. Como señala este autor y como procederemos más abajo, la valoración de cada ámbito se puede realizar de varias formas: mediante una gráfica que vaya uniendo las distintas opciones seleccionadas con una línea, con la que se obtendría una visión gráfica y rápida del análisis realizado en cada uno de los ámbitos; mediante la suma de las cantidades que sólo ofrecerá una información subjetiva y nunca numérica, ya que estas puntuaciones no aportan datos cuantitativos; y finalmente, mediante una descripción global que se conseguirá completando los recuadros finales de cada ámbito. Esta última parte permite realizar una descripción valorativa, que permite tener una impresión general del mismo y facilita llegar a conclusiones.

Podemos, en definitiva, establecer, tres niveles de reflexión, complementarios en nuestro modelo de análisis del Paquete por parte de los expertos:

- Un primer nivel –el enfoque descriptivo– se centra especialmente en determi-

2.2.3.2. Los objetivos

	1 Valoración	2 Observaciones
• Responden a la temática de la Unidad.	⓪ ① ② ③	
• Están encuadrados y subordinados a los objetivos generales.	⓪ ① ② ③	
• Presentan una coherencia en su progresión.	⓪ ① ② ③	
• Son realistas en cuanto a su realización en la Unidad.	⓪ ① ② ③	
• Están adaptados a la edad de los alumnos/as.	⓪ ① ② ③	
• Se consideran relevantes socialmente para la Educación Secundaria.	⓪ ① ② ③	
• Son comprensibles para el alumno/a.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

nar las características básicas, desde aspectos específicos, que tiene el material, partiendo de los diferentes ámbitos que el diseñador ha considerado relevante analizar y que ahora detallaremos. La valoración en este primer apartado es de tipo «objetivo», a partir de una escala de cuatro valores.

• El segundo nivel de análisis va paralelo al anterior y responde a los mismos bloques temáticos e items, pero aporta información más cualitativa y precisa, ya que se responde con frases y enunciaciones –denominadas «observaciones»–, que concretan, detallan o justifican la puntuación de la escala adoptada.

• El tercer nivel de análisis se localiza al final de los ámbitos de análisis y bloques y pretende ser una síntesis recapitulativa, de carácter cualitativo, de todas las aportaciones anteriores.

3

3.3. Valoración global de la Guía Didáctica

3.3.1. Síntesis descriptiva

3.3.2. Síntesis crítica y valorativa

Ámbitos de análisis del cuestionario

- Ámbito preliminar de análisis: Paquete Curricular.
- Ámbito de análisis: Cuaderno del Alumno/a.
- Ámbito de análisis: Guía Didáctica.
- Ámbito de análisis: materiales audiovisuales.
- Ámbito de análisis interpretativo: valoración global del Paquete Curricular.
- Datos del experto evaluador.

Universidad de Huelva 2009

Ámbitos y bloques temáticos de análisis

1. Ámbito preliminar de análisis: el Paquete Curricular.

2. Ámbito de análisis: el Cuaderno del Alumno/a:

2.1. Presentación formal:

2.1.1. Diseño.
2.1.2. Formato y encuadernación.
2.1.3. Maquetación:
- Portada.
- Diseño interior.
- Legibilidad tipográfica.
- Ilustraciones y tipo de impresión.

2.2. Planteamiento didáctico:

2.2.1. Estructura general:
- Módulos de Trabajo.
- Unidades Didácticas.
- Objetivos generales.

2.2.2. Estructura metodológica de las Unidades:
- Presentaciones.
- Objetivos.
- Ideas previas.
- Contenidos.
- Mapas conceptuales.
- Actividades.
- Información y documentación.
- Evaluación.

2.2.3. Preliminares y apéndices:
- Introductores.
- Apéndices:
  - Evaluación.
  - Información complementaria.
  - Referencias.

2.3. Valoración global del Cuaderno del Alumno/a:

2.3.1. Síntesis descriptiva.
2.3.2. Síntesis crítica y valorativa.

3. Ámbito de análisis: la Guía Didáctica:

3.1. Presentación formal.

3.2. Desarrollo temático:

3.2.1. Introducción.
3.2.2. Contextualización del diseño.
3.2.3. Presentación del Programa.
3.2.4. Objetivos.
3.2.5. Bloques de contenido.
3.2.6. Criterios de programación.
3.2.7. Programación y secuenciación.
3.2.8. Orientaciones metodológicas.
3.2.9. Criterios para la evaluación.
3.2.10. Estrategias globales de actuación.

Universidad de Huelva 2009

3.2.11. Recursos y materiales didácticos.
3.2.12. Anexos.

3.3. Valoración global de la Guía Didáctica:

3.3.1. Síntesis descriptiva.
3.3.2. Síntesis crítica y valorativa.

4. Ámbito de análisis: Materiales audiovisuales:

4.1. Guías de explotación didáctica de los vídeos:

4.1.1. Presentación formal.
4.1.2. Estructura temática.
4.1.3. Valoración global de las Guías:
- Desde el punto de vista de su realización.
- Desde el punto de vista de su aplicación en el aula.

4.2. Los vídeos didácticos:

4.2.1. Contenidos y mensajes.
4.2.2. Tratamiento audiovisual.
4.2.3. Planteamientos didácticos.
4.2.4. Valoración global de los vídeos:
- Desde el punto de vista de su realización.
- Desde el punto de vista de su aplicación en el aula.

5. Ámbito de análisis interpretativo: valoración global del Paquete Curricular:

5.1. Opinión general del Programa.
5.2. Inserción curricular en Secundaria.
5.3. Aspectos negativos.
5.4. Aspectos positivos de la implementación.
5.5. Observaciones personales finales.

6. Datos del experto evaluador:

- Datos personales.
- Datos académicos.
- Datos profesionales:
  - Experiencia profesional.
  - Publicaciones.
  - Investigaciones.

2.2.4. La evaluación del Paquete Curricular desde la óptica de los expertos

2.2.4.1. La contextualización de la consulta a expertos

Diseñado el material del Paquete Curricular y realizada la revisión correspondiente a la «autoevaluación del productor» (Cabero, 1994a: 250), con sus correspondientes cambios, se procede a elaborar la «Parrilla de análisis» –a la que también hemos llamado en la investigación, «Guión de pilotaje»– que presentamos íntegramente en los «Anexos» de este trabajo –véase la cuarta parte, sección primera, apéndices 1.1. (Cuestionario) y 1.2. (Claves de interpretación)–, elaborado conforme a la

Universidad de Huelva 2009

conceptualización teórica y curricular que antecede, para proceder a la evaluación de un plantel de profesionales de los ámbitos de la comunicación y la educación que, estimamos, puedan aportar datos relevantes sobre la idoneidad del material didáctico con una prospectiva de proyección práctica.

La «consulta a expertos» (Cabero, 1994a: 251) se lleva a cabo dentro de estas coordenadas y partiendo del material presentado en el primer trimestre del curso 1996/97, dado que su implementación práctica se lleva a ejecución en el segundo y tercer trimestre de este mismo curso. Se simultanea en el tiempo, por tanto, esta consulta a los expertos con el primer contacto de los «profesores aplicadores» (llamados así, como ya hemos indicado, aquellos docentes que van a ser los responsables de la primera experimentación práctica del material en las aulas, en los centros seleccionados) del Paquete Curricular, miembros a su vez de un Grupo de Trabajo de autoformación y de la preparación de la implementación del material.

2.2.4.2. Los expertos evaluadores

La elaboración de una óptima parrilla de análisis del material ha de estar necesariamente acompañada con una adecuada selección de los expertos. Cabero (1994a: 251) indica que «ni que decir tiene que la validez de la estrategia recae en la calidad de los expertos que intervengan. Por ello, puede ser aconsejable contar con más de una opinión de expertos, para cada una de las grandes variables que se contrasten». En este sentido, y teniendo presente esta afirmación, hemos procedido a seleccionar un grupo de profesionales de los campos de la comunicación y la educación que respondieran a los diferentes sectores implicados, de manera que garantizaran la calidad y la diversidad de la muestra. Para ello se cuenta con los siguientes indicadores:

- Prestigio profesional.
- Diversidad regional (dentro del ámbito nacional).
- Variedad de niveles educativos: Secundaria, Universidad...
- Perfiles académicos: comunicación y educación.
- Ámbitos profesionales: enseñanza, periodismo, etc.

Respecto al prestigio profesional de los expertos seleccionados, todos los que han participado en la evaluación del Paquete Curricular son profesionales con un profundo conocimiento del ámbito docente, académico o comunicativo en el que se desenvuelven, con una dilatada experiencia y un alto, o al menos considerable, reconocimiento profesional en sus ámbitos de trabajo.

En cuanto a la procedencia de los expertos, se ha pretendido buscar una amplia diversidad territorial, dentro del ámbito geográfico del Estado, dado que el material que se analiza tiene vocación de implantación nacional y de poder ser empleado como material curricular en las Comunidades Autónomas del Estado. En esta línea, se ha diseñado pensando tanto en las materias optativas de la Comunidad Andaluza, como

Universidad de Huelva 2009

en aquellas correspondientes al Ministerio de Educación, recogiéndose en los anexos de la Guía Didáctica la legislación de estas materias. Se analizaron también otras propuestas correspondientes a la Comunidad Valenciana y la Comunidad Catalana, como se indica en las referencias. Dentro de esta diversidad de Comunidades con autonomía legislativa en materia curricular, se optó por incluir dentro de la consulta de expertos a profesionales de distintos campos del saber, preferentemente de Andalucía (Málaga, Jaén, Almería, Sevilla, Huelva), pero también de otras Comunidades Autónomas (Murcia, Madrid, Aragón).

Otro de los indicadores tenidos en cuenta ha sido la variedad de niveles educativos de aquellos profesionales pertenecientes al ámbito de la educación. Así se optó por incluir dentro de la relación de expertos a profesores universitarios responsables de Tecnología Educativa, al ser ésta la disciplina de las Ciencias de la Educación donde se contextualiza el marco conceptual de este Programa. Se incorporaron también profesores universitarios del ámbito de la Didáctica y de la Teoría de la Educación, ya que son las dos áreas de conocimiento en el ámbito universitario donde se asienta la Tecnología Educativa y, por ende, el tratamiento curricular de la televisión en el aula. Pero junto a los profesionales del ámbito universitario que hemos citado, era obligado incluir dentro de esta consulta a profesores de la Educación Secundaria, ya que éstos, al estar en contacto diario con alumnos de este período, pueden ofrecer una óptica privilegiada de análisis para valorar la sintonía del material con los procesos madurativos de los alumnos. Dada la defensa que hemos realizado a lo largo de todo este trabajo del carácter transversal de la Educación en Medios de Comunicación, hemos optado en estas páginas por incluir docentes de distintas especialidades (Dibujo, Filosofía, Lengua, etc.), ya que, como hemos defendido, el tratamiento de este Programa Didáctico es válido de una forma transversal en todas las áreas y disciplinas del currículum.

Como bloque aparte, pero dentro de la consulta a expertos, hemos incluido –como veremos– el análisis de los llamados «profesores aplicadores» (responsables del plan de experimentación del Programa). Es evidente que las estimaciones hechas por este colectivo de profesionales son esenciales para valorar el material, pero por criterios de rigor y claridad, hemos preferido diferenciar los juicios que los expertos pronuncian basándose exclusivamente en los materiales del Paquete Curricular, de aquéllos otros realizados por los profesores que no sólo conocen el Paquete, sino que la han puesto en funcionamiento dentro del marco más amplio del Programa Didáctico, participando en la programación e implementación del mismo.

Los perfiles académicos de los expertos son muy variados en cuanto a ramas del saber, pero todos ellos tienen titulaciones superiores de grado de licenciatura y doctorado, como veremos en el análisis pormenorizado de cada uno de ellos.

Finalmente, en cuanto a los campos profesionales de los expertos, puede comprobarse con facilidad que se ha optado por los grandes ámbitos de conocimiento entre los que se encuentra este Programa Didáctico: la comunicación y la educación. De este último campo –como ya se ha reseñado– se han incorporado docentes de los

Universidad de Huelva 2009

dos niveles educativos implicados (de Universidad: de distintas áreas disciplinares y especialmente de Tecnología Educativa; y de Secundaria: tanto profesores aplicadores del Programa como otros sin responsabilidad en la experimentación, seleccionados por su capacidad de análisis práctico del material, ya que sin ser «experimentadores» del mismo, conocen, por su experiencia profesional diaria, el nivel madurativo de los alumnos y la realidad contextual de aula en la que se insertan); del ámbito de la comunicación, en el que puede observarse también que se han seleccionado dos grandes niveles: los profesionales del medio televisivo –hemos incorporado a las dos cadenas públicas que se visionan en Andalucía: la estatal (TVE) y la autonómica (Canal Sur)– y profesores del ámbito universitario de las Ciencias de la Información.

Finalmente, indicar que, dado el carácter de experimentación del Programa, se consideró también interesante poder contar con los puntos de vista que podían ofrecer los psicólogos y pedagogos, así como los profesionales de la orientación educativa, como nueva especialidad que se está implantando en los centros de Secundaria, al hilo de la entrada de las nuevas optativas.

2.2.4.3. Relación nominal por ámbitos y procedencia

Profesores universitarios de Tecnología Educativa

- ***Javier Ballesta Pagán. Universidad de Murcia***

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Murcia. Profesionalmente, ejerció en sus inicios como maestro de Primaria y en la actualidad es profesor en esta Universidad, en la especialidad de «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación». Defendió su tesis doctoral con un trabajo sobre la incorporación de la prensa en el aula y ha editado varias publicaciones en este área y desarrollado investigaciones sobre medios de enseñanza.

- ***Manuel Cebrián de la Serna. Universidad de Málaga***

Doctor en Ciencias de la Educación, ejerciendo en la actualidad como profesor titular del Departamento de Didáctica en la Universidad de Málaga. Es también actualmente director del Instituto de Ciencias de la Educación de la citada Universidad. Realizó su tesis doctoral sobre la realidad y ficción de los mensajes verbo-icónicos televisivos en niños. Ha publicado múltiples artículos, dirigido diferentes investigaciones y editado el ya conocido libro *La televisión, Creer para ver.*

- ***Ana Duarte Hueros. Universidad de Huelva***

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora Asociada del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Cuenta con una notable experiencia investigadora en el ámbito de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, así como un extenso número de publicaciones relacionadas con este campo.

- ***Rosalía Romero Tena. Universidad de Huelva***

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora Asociada del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Cuenta con una notable experiencia investigadora en el ámbito de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, así como un extenso número de publicaciones relacionadas con este campo.

Universidad de Huelva 2009

Profesores universitarios de Ciencias de la Información

• *Juan Antonio García Galindo. Universidad de Málaga*

Doctor en Historia por la Universidad de Málaga. Ha trabajado durante más de una década en el Instituto de Ciencias de la Educación de dicha Universidad. Es actualmente profesor del Departamento de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Málaga. Ha sido uno de los pioneros en Andalucía en la integración de la prensa en el aula y tiene múltiples publicaciones relacionadas con la comunicación, la enseñanza y la historia.

Periodistas de Televisión y Radio

• *Eduardo Francés. Televisión Española. Madrid*

Licenciado en Ciencias de la Información (Imagen) y Filosofía y Letras (Románica), maestro de Enseñanza Primaria y máster de Televisión y educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesional de la enseñanza Secundaria durante veinte años y quince en TVE. Guionista, realizador y coordinador de series de televisión (especialmente en el ámbito educativo) en TVE.

• *Juan María Casado. Canal Sur TV. Sevilla*

Licenciado en Ciencias Biológicas, es profesor titular del Área de Didáctica de la Escuela Universitaria de Magisterio de Córdoba. En la actualidad es director de programas educativos de la Radio Televisión Andaluza (Canal Sur TV). Ha ejercido puestos de responsabilidad educativa, como Viceconsejero de Educación, Delegado de Educación en Córdoba y Director General de la Junta de Andalucía. Ha publicado diferentes trabajos sobre televisión educativa y actualmente es un cualificado experto en la materia por su dedicación profesional.

• *María José Sánchez-Apellániz. Canal Sur TV. Sevilla*

Periodista, licenciada en Ciencias de la Información y Psicología. Ha desempeñado diferentes puestos en Canal Sur TV: adjunta a la dirección de informativos, jefe de informativos no diarios, asesora de la dirección, y gestó y desempeñó el cargo de la primera figura en España de la «defensora del telespectador». Ha colaborado en diferentes libros y es miembro de un grupo de investigación en tecnologías de la información del Plan Andaluz de Investigación.

• *Concha de la Rasilla. Canal Sur TV. Málaga*

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, ha ejercido como directora de programas infantiles en TV y como formadora de profesores. Ha sido –y es– la directora del primer programa plenamente educativo del canal autonómico de la RTVA: «El club de las ideas».

• *Rafael Quintana Garzón. Radio Nacional de España. Jaén*

Licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, ha sido redactor del diario *Jaén,* redactor de *Radio Nacional de España* y colaborador en distintos periódicos y revistas. Interesado por el tema educativo, es miembro del Grupo Comunicar e imparte charlas y conferencias en distintos foros didácticos.

Profesores universitarios de Didáctica y Tª e Hª Educación

• *José Romero Delgado. Universidad de Huelva*

Doctor en Ciencias de la Educación (Pedagogía), experto en la Historia de la Educación. Ha

Universidad de Huelva 2009

ejercido como maestro, orientador en Bachillerato y director de centros escolares. Actualmente es catedrático de Escuela Universitaria y director del Grupo de Investigación Educativa (GIE) de la Universidad de Huelva. Durante los cuatro primeros años de existencia, ha sido también el director del Departamento de Educación.

- ***José María Rodríguez López. Universidad de Huelva***

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesor titular del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Ha ejercido como responsable del Área de Formación y como director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Como experto en el ámbito de la formación del profesorado, ha realizado diferentes investigaciones y publicaciones, vinculado a un grupo de investigación de la Universidad de Sevilla.

- ***Manuel Monescillo Palomo. Universidad de Huelva***

Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNED, es actualmente profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, especializado en el área de Orientación Escolar. Con una dilatada experiencia en Educación Primaria y como Orientador en Secundaria, ha realizado notables publicaciones vinculadas con los medios de comunicación y la orientación escolar.

Pedagogos, orientadores y psicólogos

- ***Nuria García García. Psicóloga orientadora. Huelva***

Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicología por la Universidad de Sevilla; especialista también en Logopedia. Actualmente ejerce como profesora, en la especialidad de la Orientación en Secundaria en el IES «Los Rosales» de Huelva. Es miembro del Grupo Comunicar.

- ***Manuel Fandos Igado. Pedagogo. Zaragoza***

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional. Maestro, durante años ha ejercido diferentes cargos en Centros de Profesores en la Comunidad de Aragón: asesor, responsables de medios audiovisuales y nuevas tecnologías, etc. En la actualidad trabaja en los Equipos de Orientación Educativa de Zaragoza. Ha realizado numerosas publicaciones relacionadas con los medios audiovisuales, entre otras el texto *Imagina juegos. Juega con la imagen.*

- ***Enrique Martínez Sánchez. Pedagogo. Almería***

Licenciado en Tecnología Educativa, Pedagogía y Antropología. Diplomado en Letras. Dedicado desde sus inicios profesionales a la formación de profesores –más de 26 años–, ha sido asesor de programas educativos de TVE, guionista, periodista en distintos diarios, publicista, coordinador de suplementos educativos... Ha escrito múltiples artículos, capítulos y libros relacionados con los medios de comunicación y la educación.

Profesores de Educación Secundaria (no aplicadores del Programa)

- ***Josefina Prado Aragonés. Catedrática de Lengua. Huelva***

Doctora en Filología Española por la Universidad de Sevilla. Es actualmente catedrática de Enseñanza Secundaria en el IES «San Sebastián» de Huelva, profesora asociada del Departamento de Filología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva y profesora tutora de la UNED.

Universidad de Huelva 2009

• *Tomás Pedroso Herrera. Profesor de Lengua. Huelva*

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla. Es actualmente profesor de Educación Secundaria en el IES «Pablo Neruda» de Huelva y miembro del Grupo Comunicar en Huelva.

• *Mª Teresa Fernández Martínez. Profesora de Filosofía. Huelva*

Licenciada en Filosofía por la Universidad de Sevilla y en Filología por la UNED. Profesora de Educación Secundaria de Ética y Filosofía en el IES «Odiel» de Gibraleón (Huelva). Miembro del Grupo Comunicar, cuenta con notables publicaciones, relativas a la educación en medios de comunicación.

• *Francisco Casado Mestre. Profesor de Dibujo. Huelva*

Arquitecto Técnico. Es en la actualidad profesor de Dibujo en el IES «La Marisma» de Huelva, trabajando en la enseñanza pública desde 1988/89. Miembro del Grupo Comunicar, Colectivo andaluz para la Educación en Medios de Comunicación.

A efectos del procesamiento de la información, los sectores se han reagrupado de la siguiente manera:

• Profesores de Secundaria (no aplicadores)	Código «Ps»
• Profesores Universitarios	Código «Pu»
• Periodistas	Código «Pe»
• Profesores Aplicadores del Programa	Código «Pa»

De esta forma, se ha englobado a los expertos de la siguiente manera:

Profesores de Secundaria (no aplicadores)

Código	Nombre
Ps1	• Tomás Pedroso Herrera
Ps2	• Mª Teresa Fernández Martínez
Ps3	• Josefina Prados Aragonés
Ps4	• Francisco Casado Mestre
Ps5	• Manuel Fandos Igado
Ps6	• Nuria García García
Ps7	• Enrique Martínez Sánchez

Universidad de Huelva 2009

Profesores Universitarios

Código	Nombre
Pu1	• José Mª Rodríguez López
Pu2	• Ana Duarte Hueros
Pu3	• José Romero Delgado
Pu4	• Javier Ballesta Pagán
Pu5	• Rosalía Romero Tena
Pu6	• Manuel Cebrián de la Serna
Pu7	• Manuel Monescillo Palomo

Periodistas

Código	Nombre
Pe1	• Eduardo Francés Sánchez
Pe2	• Juan Antonio García Galindo
Pe3	• Rafael Quintana Garzón
Pe4	• Mª José Sánchez-Apellániz
Pe5	• Juan Mª Casado Salinas
Pe6	• Concha de la Rasilla Sánchez

2.2.4.4 Técnicas e instrumentos de análisis de los cuestionarios

- *Contextualización de la evaluación*

Una vez diseñado el Programa Didáctico, se procedió –como se ha indicado– a la búsqueda del plantel de expertos que realizarían al análisis del material. Durante el primer trimestre del curso 1996/97, se remitió a los mismos un ejemplar del Paquete básico del Programa –en la mayoría de los casos, por mensajería urgente, en función de su residencia o centro de trabajo–, junto a una carta explicativa del proceso evaluador, los plazos para su realización y la relación de los expertos que iban a proceder a su estudio. El Paquete se componía del Cuaderno del Alumno/a, la Guía Didáctica, las tres principales colecciones de vídeos y todas sus correspondientes Guías de Explotación, adjuntándose un directorio de todo este material y haciéndose referencia a que el Paquete íntegro incluía a su vez otros materiales que no estaban disponibles.

Universidad de Huelva 2009

El período evaluativo que se proponía se cicunscribía al primer trimestre del curso, dado que los envíos se realizaron en el mes de octubre –a comienzos–, y se consideraba –desde la óptica del diseñador– que había tiempo suficiente para realizar la evaluación. Sin embargo, estos plazos se incumplieron por varias razones que a continuación detallamos; algunas de ellas, más o menos imprevisibles. Por un lado, dado el alto número de expertos, se editaron inicialmente menos Paquetes del total de los evaluadores, contándose con el flujo de los mismos entre aquéllos que por cercanía geográfica o relación profesional, podían intercambiárselos. La conexión no fue tan fluida como se esperaba y hubo retrasos considerables, debido sobre todo a la causa que, consideramos como principal del retraso: la enorme complejidad para la cumplimentación del material, unido a la escasez de tiempo de los profesionales seleccionados, ya que en todos los casos, se trataba de docentes y periodistas con una alta cualificación profesional y, por ende, con un trepidante ritmo de trabajo, que suponía, en este caso un handicap considerable para poder leer y releer todo el material con la suficiente profundidad para rellenar un cuestionario con exactamente 245 items de tipo numérico o verbal.

De todas formas, aunque con mucha más demora de la esperada, en el segundo trimestre del curso –enero/marzo de 1997–, se pudieron recoger todos los cuestionarios elaborados por los expertos que nos servirán para realizar una primera aproximación al Paquete, desde la perspectiva de su diseño. Sólo en uno de los casos previstos, un periodista de Televisión Española, Pablo García García, director de la «Aventura del Saber» (hasta el año 1996), se recibió el cuestionario sin su cumplimentación íntegra, disculpando su imposibilidad y alegando problemas de agenda para su realización. Hemos optado, por ello, en eludir éste, dado que aporta muy escasa información y en consecuencia, no lo hemos considerado como sujeto de la investigación.

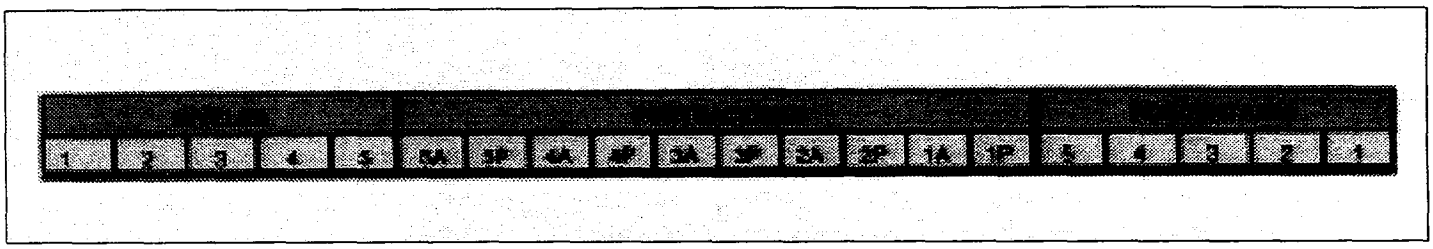
- ***El procesamiento de la información cuantitativa***

Como ya hemos afirmado más arriba, el cuestionario se compone de 245 items, clasificados en los tres niveles que también hemos referenciado. Por ello, para proceder a su análisis, hemos optado por elaborar tablas de doble entrada en las que se recogieran, en un primer análisis, las puntuaciones directas de los encuestadores, de forma que fuéramos reduciendo, de una forma ordenada, el cúmulo informativo ofrecido en este instrumento.

En primer lugar, se elaboró una tabla en la que, en su entrada vertical, se recogieran en los diferentes niveles de análisis –un total de cinco, como ahora detallaremos– las puntuaciones directas obtenidas por cada uno de los expertos, junto a aquellos valores absolutos que podrían haberse obtenido. Así, los cinco niveles que configuramos, aparecen, en esta segunda entrada, subdivididos a su vez en la puntuación «absoluta» (denominada como «A»), junto a la calificación «puntuada» (que asignamos como «P»). La tercera entrada traduce las puntuaciones reales obtenidas a porcentajes, ya que en este primer nivel de análisis del diseño, hemos estimado que esta medi-

Universidad de Huelva 2009

da aritmética es un indicador fiable para valorar en qué medida los expertos han considerado la calidad del diseño del material. Por tanto, los porcentajes que aparecen, divididos a su vez en los cinco niveles que hemos indicado, puntúan la valoración positiva que los evaluadores han realizado de cada uno de los items del cuestionario, que a su vez, nosotros hemos ido englobando, contando con las diferentes escalas en que hemos estructurado el instrumento, de forma que podamos ir obteniendo apreciaciones de los diversos niveles en los que éste se haya organizado.



Las interpretaciones de las tablas de las puntuaciones directas de los expertos deben ser valoradas –al menos desde nuestra consideración– teniendo presente los siguientes criterios:

1. En primer lugar, proceder a identificar el experto y el sector al que pertenece. En este sentido, en la cabecera de todas las tablas, se ha identificado «Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de Expertos», junto al bloque al que pertenece: Expertos de Secundaria, Periodistas, Profesores Universitarios, etc. En el mismo margen derecho y con la clave correspondiente –que se ha incluido en los cuadros de las páginas anteriores–, se indica el experto en concreto de que se trata.

2. La cabecera -que ya hemos analizado- recoge los diferentes niveles de análisis, las puntuaciones absolutas y directas y los porcentajes de valoración.

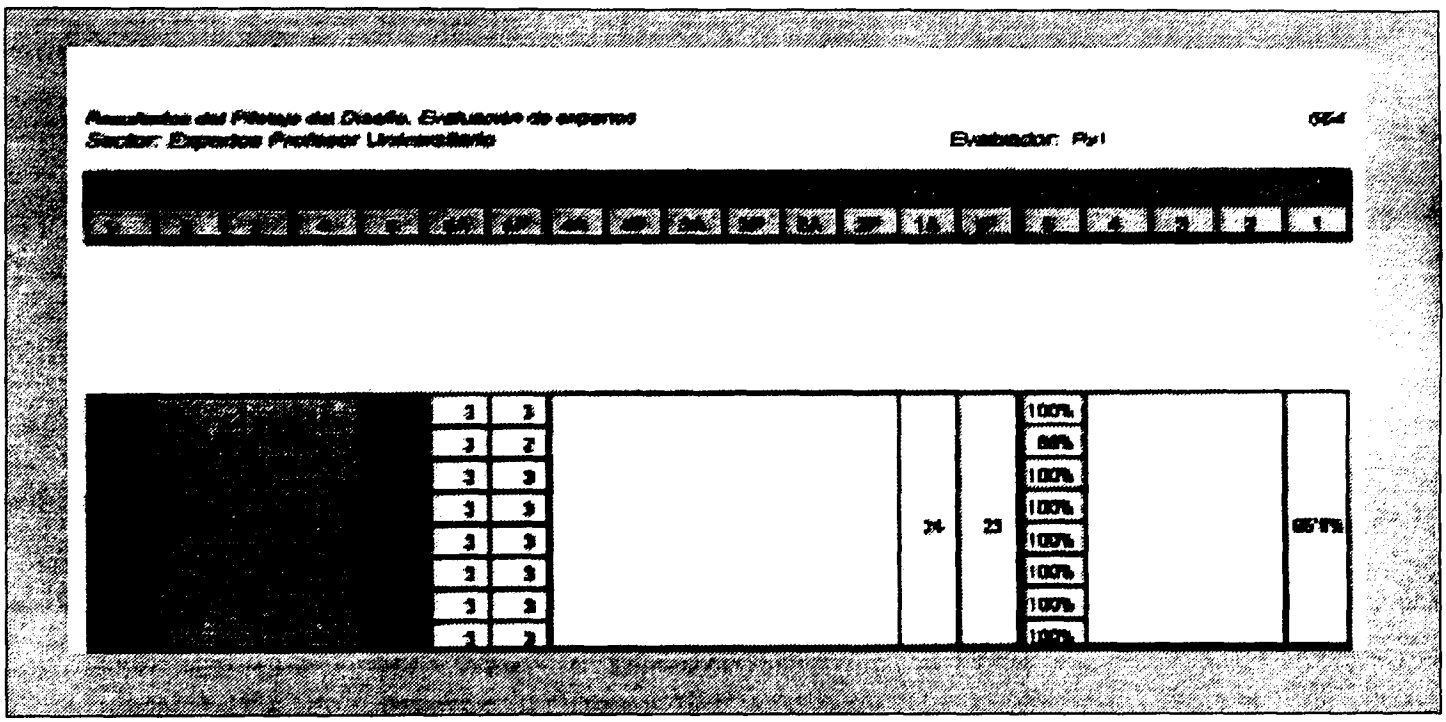
3. El cuerpo de la tabla, siguiendo las columnas de la cabecera, nos ofrece, en primer lugar, a la izquierda, información sobre los niveles de análisis (columna sombreada). Para la interpretación de los mismos, puede acudirse a las páginas 472-473, que ofrecen el esquema general del cuestionario de análisis, o bien al Anexo de «Claves de interpretación» (1.2), en el que se han recogido todos los items numerados y los diferentes ámbitos de análisis con sus correspondientes identificaciones. Como puede observarse, se han establecido cinco niveles que responden a la clasificación de los distintos ámbitos y sus correspondientes subdivisiones (véase gráfico de la página 468), que en los siguientes párrafos iremos comentando detenidamente.

Como se observa, los cinco niveles establecidos se han ordenado en esta primera columna, de mayor a menor, siendo el nivel 5° el que recoge ítem a ítem el cuestionario, teniéndose que acudir a las «Claves de interpretación» (véase anexo correspondiente a este trabajo) para saber las afirmaciones a las que responden. Este sistema, aunque exige tener varios documentos simultáneamente abiertos para ir interpretando las puntuaciones, ha sido el único viable que hemos estimado para reducir el caudal informativo que, en las puntuaciones numéricas, nos ha ofrecido el cuestionario.

Universidad de Huelva 2009

En la columna central, aparecen las puntuaciones absolutas o máximas que se pueden obtener en cada ítem o nivel («A») y las realmente obtenidas («P»), subdividiendo los cinco niveles –como ya hemos indicado– en diez columnas para esta correspondiente subclasificación. Como nota distintiva de esta columna, aparte de su duplicidad de niveles, hay que observar que los niveles están invertidos de mayor a menor, para de esta forma, acercar el nivel inferior a sus correspondientes puntuaciones, de forma que el visionado sea mucho más sencillo y ágil.

La columna de la derecha recoge los porcentajes obtenidos en las puntuaciones reales, asignados por los expertos en su calificación del material a través del cuestionario.



4. Por otro lado, como habrá podido observarse, todas estas puntuaciones recogen solamente las puntuaciones numéricas del Cuestionario, que en el instrumento original a su vez se complementaba con observaciones/valoraciones de tipo cualitativo, en lo que hemos denominado nivel 2 y nivel 3. En consecuencia, éstas suponen otro ámbito interpretativo que procederemos a realizar una vez reducida la información cuantitativa. Por ello, en este primer análisis, sólo se tienen presentes los ítems desde un punto de vista numérico, sin tener en consideración las apreciaciones y observaciones realizadas; en este sentido, las tablas que recogen información exclusivamente de tipo cualitativo, aparecen en esta primera fase, vacías, aunque, hemos optado por incluirlas para no ser coherentes con el orden de la presentación de los ámbitos y no dificultar su nivel interpretativo.

Finalmente indicar que, dada la extensión de las tablas en las que se recogen las puntuaciones directas obtenidas por los veinte expertos, hemos incluido en los

Universidad de Huelva 2009

«Anexos» de este trabajo sus correspondientes resultados, así como las claves interpretativas, reflejándose en los siguientes epígrafes sólo los resúmenes globales por sectores y por el total de los expertos, así como las correspondientes interpretaciones que nos merecen, desde la óptica del diseñador.

Véanse ejemplificaciones las tablas de puntuaciones directas en los «Apéndices» (Anexo 1.3) y el dossier íntegro en la «Documentación Complementaria» (Documento 1.1).

- ***El procesamiento de la información cualitativa***

Como hemos indicado, las tablas referenciadas hasta ahora recogen información numérica de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los items. Pero, desde el momento de la concepción del Cuestionario, se consideró esencial incluir aportaciones de tipo cualitativo, apreciaciones que complementasen la información numérica que se suministraba. Para ello, junto al nivel 1 de análisis que, ya hemos reseñado en las páginas anteriores, se materializó en una escala de estimación de cuatro puntos, de 0 a 3 (0-1-2-3-), en cada una de las afirmaciones, se incorporó una nueva tabla dedicada a las observaciones y valoraciones respecto a cada item (nivel 2) y otro nivel centrado en las valoraciones globales aportados por los expertos al final de los epígrafes generales (nivel 3).

Para procesar esta información, hemos recurrido, al igual que en la numérica a reducir la información en unas tablas con las apreciaciones aportadas, para posteriormente interpretarlas.

Véanse ejemplificaciones las tablas de interpretaciones/valoraciones en los «Apéndices» (Anexo 1.4) y el dossier íntegro en la «Documentación Complementaria» (documento 1.2).

2.2.4.5. Los resultados de la evaluación del Paquete Curricular

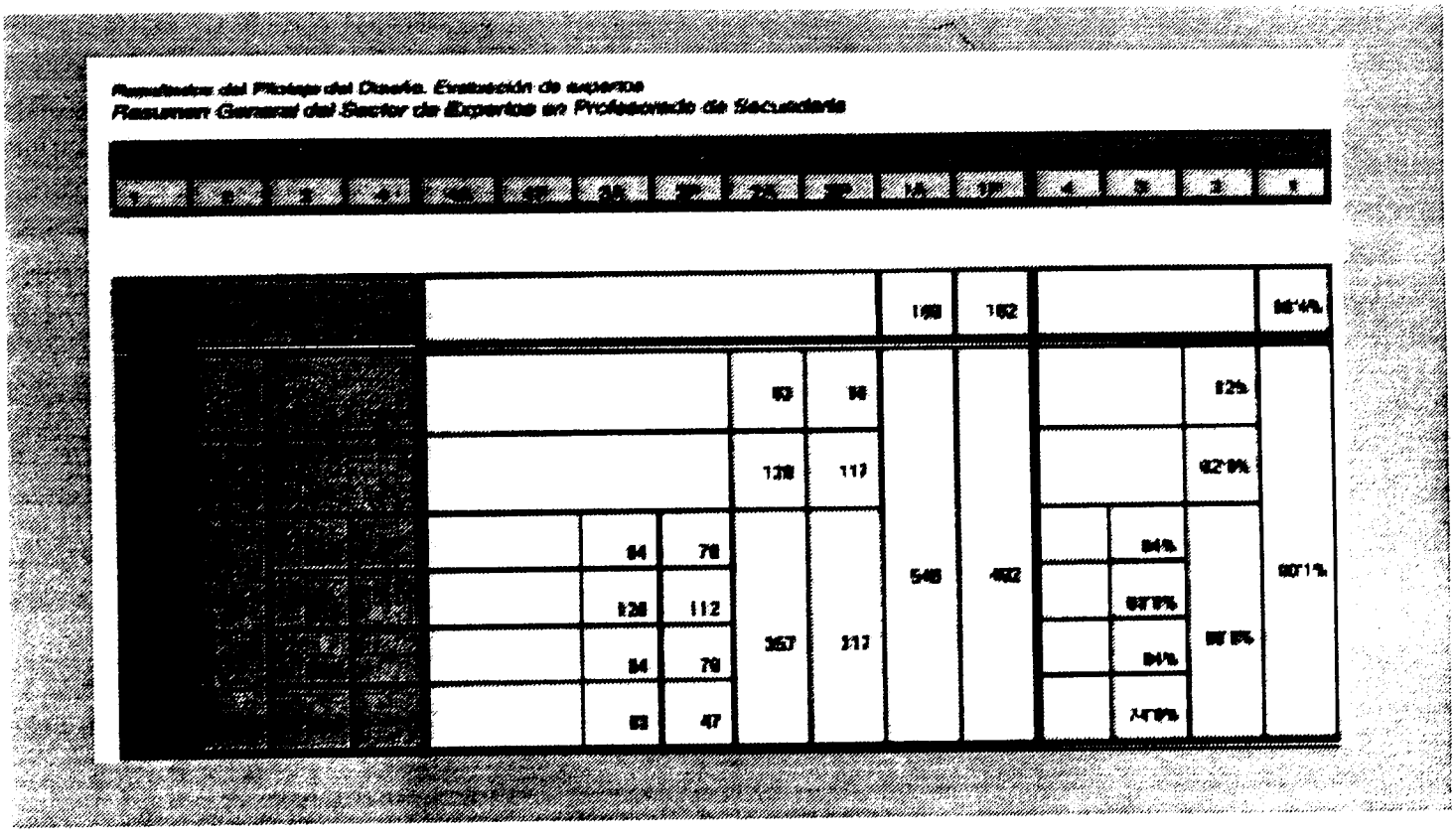
Los datos cuantitativos

Reducidos los datos de las puntuaciones directas en las tablas que presentamos en el Anexo reseñado, se procedió a elaborar unas tablas resúmenes en función de los diferentes sectores que se han establecido en las páginas anteriores:

- Sector de expertos en Secundaria.
- Sector de expertos en Universidad.
- Sector de expertos en Periodismo.

Universidad de Huelva 2009

El modelo seguido se asemeja con mucho al apuntado anteriormente en las puntuaciones directas, pero dado que fundamentalmente en estas tablas se pretendía obtener una visión de conjunto de las valoraciones generales, se procedió a eliminar el nivel 5° (los items directos), recogiéndose por ello los cuatro niveles restantes, como se observa en el gráfico siguiente:



En este caso, en la primera columna, aparecen los cuatro niveles determinados; en la segunda, las puntuaciones absolutas («A») y reales («P»); en la tercera, los porcentajes correspondientes. Respecto a la columna central, es necesario precisar que en las puntuaciones absolutas, hay que tener presente que sólo se han puntuado aquéllas en las que los expertos han emitido su valoración, dejando como desiertas, y por tanto, inoperativas a efectos de cómputo, las que no se han tenido en consideración. Así, y a su vez, en las puntuaciones directas aparecen la suma de aquellos valores de todas las casillas que se han puntuado.

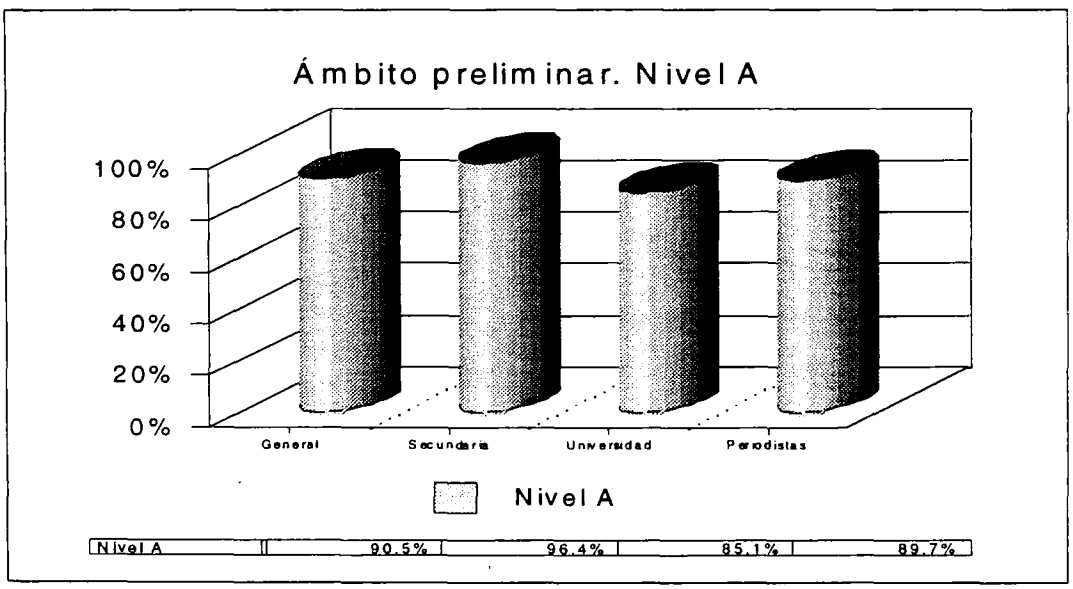
- ***Los resultados globales y por sectores***

El primer ámbito de análisis del Paquete Curricular pretendía obtener una calificación del Programa, una vez leído y obtenido una impresión general del mismo. En este sentido, los items se orientaban a plantear la presentación atractiva del mate-

Universidad de Huelva 2009

rial (aspecto formal), el equilibrio entre sus elementos, el grado de manejabilidad de los materiales, la armonía y conjunción entre los soportes gráficos y visuales (cuadernos, libros, vídeos, guías de explotación...), su adaptación a los niveles madurativos y académicos de los alumnos de Secundaria y, por tanto, su viabilidad de integración curricular, y finalmente, la utilidad de presentar el Paquete en tres grandes bloques de materiales: básico, complementario y auxiliar (Recordamos que a los expertos, sólo se les ofreció el visionado del material básico, citándoles exclusivamente en éstos los otros recursos que no se presentaban).

La valoración numérica global de los tres sectores es de 90.5%, siendo, en términos absolutos, posible 462 puntos, de los que se obtiene un total de 418. En el desglose por sectores, podemos observar cómo son los profesores de Secundaria los que realizan una mejor estimación (96.4%), frente a profesores de Universidad (85.1%) y periodistas (89.7%). Las puntuaciones son, a nuestro juicio, considerablemente positivas, teniendo presente que se trata de un primer acercamiento a cuestiones aún muy genéricas.



Realizada la apreciación global de rigor, nos adentramos en el análisis del recurso que hemos considerado como neurálgico en este Paquete, el Cuaderno del Alumno, dedicándosele al mismo los niveles de análisis B, C y D. El primero, centrado en los aspectos formales del material; el segundo, en su planteamiento didáctico; y el tercero, en una valoración global del libro.

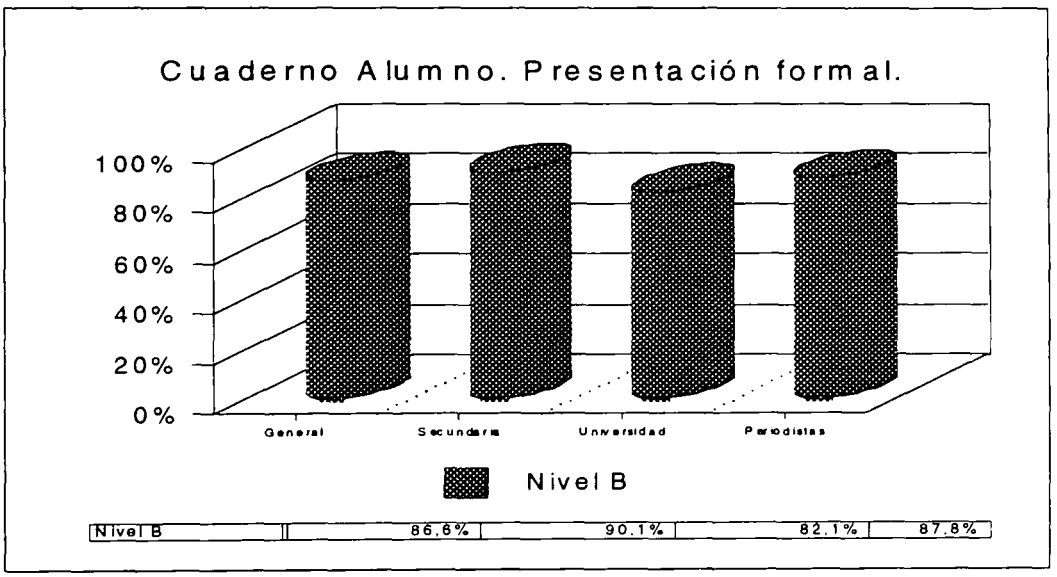
Respecto al nivel B, hemos procedido a subdividirlo en tres grandes campos: diseño, formato y encuadernación y maquetación; aspectos éstos clave en un material que se destina a los alumnos y que ha de «competir» con ediciones cuidadosamente preparadas por editoriales comerciales que se dedican exclusivamente al negocio de los libros de texto.

Los items referidos al «diseño del material» (B1) planteaban cuestiones genéri-

Universidad de Huelva 2009

cas sobre la presentación atractiva, el estímulo del interés por aprender que suscitaba el material y su incitación a la lectura. Los items del bloque «formato y encuadernación» (B2) se centraban en la adecuación e idoneidad del formato del libro, en su adecuado tamaño, en la racionalidad del número de páginas (tanto por brevedad como por voluminosidad), la versatilidad de la encuadernación y su adecuación al uso docente. Por último, en el bloque de la «maquetación» (B3), se analiza la portada (su cubierta, su diseño, las marcas tipográficas), el diseño interior (distribución de elementos gráficos y visuales, tipografía y diversidad de los textos, equilibrio del formato, distribución lógico-espacial del texto, estructura de apartados), la legibilidad tipográfica (tipos discriminatorios, el papel, las marcas, los colores, etc.) y las ilustraciones y tipos de impresión (dibujos y esquemas complementarios, relevancia de los gráficos, adecuación de color negro).

La valoración global que los expertos realizan de este segundo nivel de análisis, la presentación formal del Cuaderno del Alumno, es del 86.6%, diferenciándose nuevamente entre la máxima calificación, obtenida por los profesores de Secundaria (90.1%), hasta el 82.1% de los profesores de Universidad y el 87.8% de los periodistas.

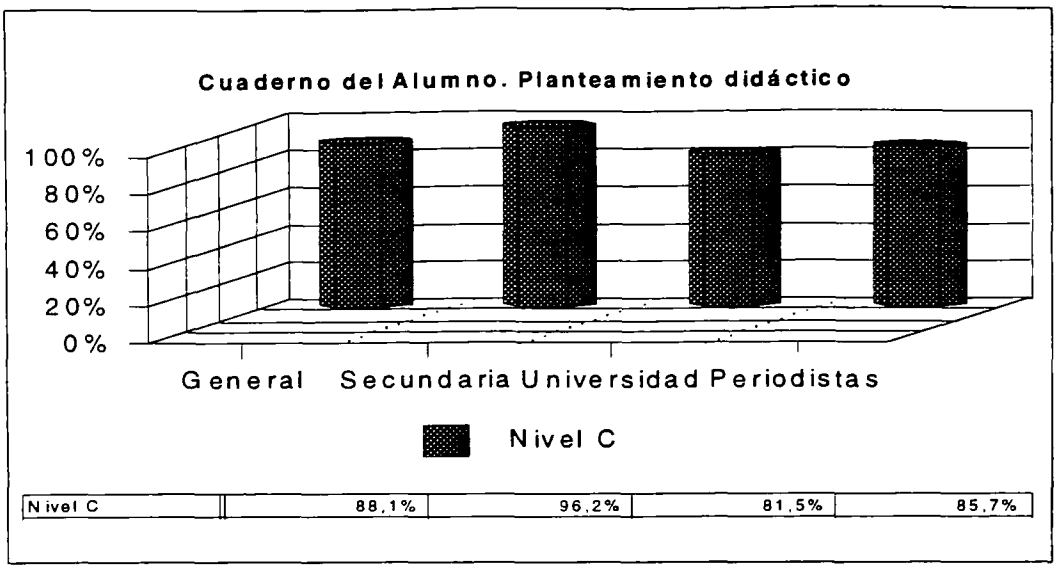


En el desglose por subniveles, podemos observar en las tablas que presentamos al final de este epígrafe que, en el cuadrante general de los expertos, el nivel B1 (diseño) obtiene el 87.2%, el B2 (formato y encuadernación) el 89.7% y el B3 (maquetación) el 85.4%.

El nivel C del Cuestionario se centra en evaluar el «planteamiento didáctico» del Cuaderno del Alumno, tanto en su «estructura general» (C1), como en su «estructura metodológica» (C2) y en sus «preliminares y apéndices» (C3). Los resultados generales obtenidos en este nivel, de tanta trascendencia en una tesis de este tipo, son considerablemente elevados: la puntuación global que se otorga es del 88.1% para todo el nivel en el resumen global de los expertos. Los profesores de Secundaria otorgan una calificación del 96.2%; los periodistas, del 85.7%; y los universitarios, del 81.5%.

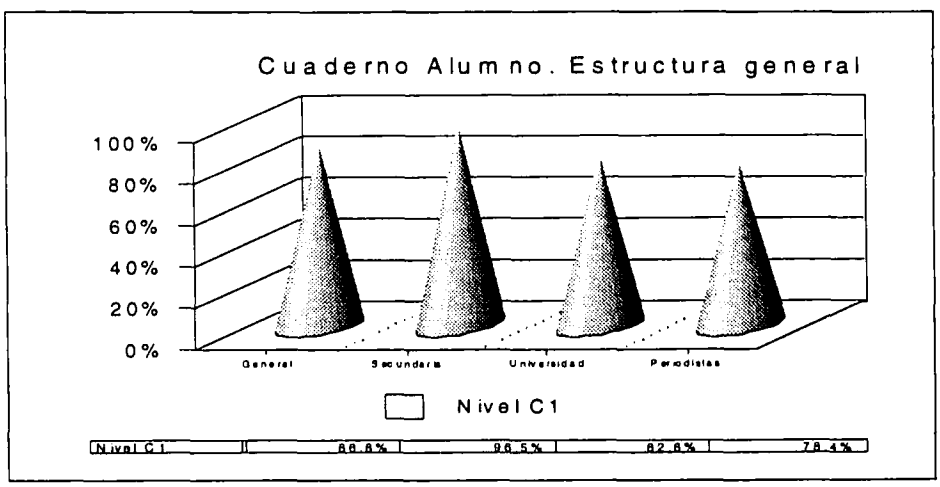
En el subnivel de la «estructura general» (C1) se analizan los «módulos de traba-

Universidad de Huelva 2009



jo», considerados globalmente (C11), las «unidades didácticas» desde una perspectiva general (C12) y los objetivos generales del manual (C13). Los items correspondientes al C11 (módulos de trabajo) plantean la adecuación de la estructuración en cinco bloques de trabajo, la denominación y coherencia de éstos, la progresión lógica entre los mismos y la adaptación psicológica a los alumnos/as en el desarrollo de los mismos. En la sección C12 (unidades didácticas), se evalúa la idoneidad de la subdivisión de los cinco bloques en diecinueve unidades didácticas, el carácter atractivo de sus denominaciones, su estructuración lógica, la progresión entre los bloques, la adaptación psicológica para el desarrollo, la corrección de la extensión de las unidades, el orden de los epígrafes en función de las necesidades de aprendizaje y finalmente la suficiencia de los materiales que se ofrecen para la ampliación y el refuerzo. En el nivel C13 (objetivos generales) se analiza la claridad y precisión de la redacción, su delimitación, su capacidad de responder a las demandas y necesidades sociales, el interés para los alumnos de estas edades, su progresión y la fidelidad de su respuesta a los bloques de trabajo y a las unidades.

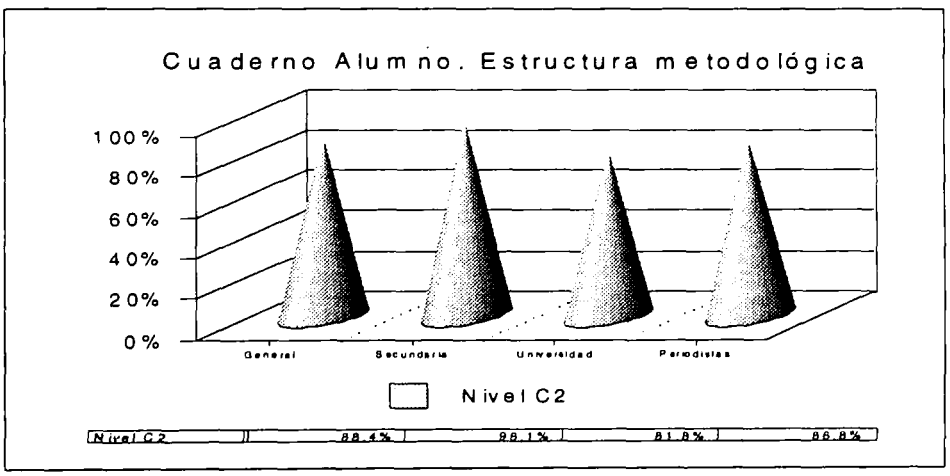
La valoración global que los expertos otorgan para este nivel C1 de la «estructura general» del «planteamiento didáctico» es del 86.8%, siendo nuevamente los profesores de Secundaria los que ofrecen una mejor calificación con el 96.5%, siguiéndo-



Universidad de Huelva 2009

les, con puntuaciones muy semejantes, los otros sectores: universitarios: 82.6% y periodistas: 78.4%. Las puntuaciones obtenidas en el nivel 3 (C11, C12 y C13) son muy semejantes en el cómputo global: 89.7%, 83.8% y 88.8%.

En cuanto a la «estructura metodológica» (C2), los bloques en los que se subdivide este nivel de análisis son: las «presentaciones» (C21), los «objetivos» (C22), las «ideas previas» (C23), los «contenidos» (C24), los «mapas conceptuales» (C25), las «actividades» (C26), la «información y la documentación» (C27) y la «evaluación» (C28). Este epígrafe es, sin duda, de los más trascendentales del Paquete Curricular, desde un punto de vista educativo, ya que en el mismo se analizan los diferentes elementos que componen la estructura de la unidad didáctica, tal como la ha ideado el diseñador dentro del Programa. El modelo reiterado en todos los módulos temáticos, como ya hemos observado en el diseño del Paquete, se subdivide en los epígrafes que hemos indicado. Se trata, por tanto, de enjuiciar la construcción de la estructura y valorarla de forma genérica, referida a las diecisiete unidades presentadas. Los resultados obtenidos en este bloque a nivel general en la valoración de los expertos se sitúa en el 88.4%, siendo su desglose por sectores: el 96.1% en el profesorado de Secundaria, el 86.8% en los periodistas y el 81.8% en el profesorado universitario.



En el nivel C21 (presentaciones) se enjuicia su adecuación al nivel de los alumnos en cuanto a redacción y extensión, su capacidad motivadora como introductores de las unidades, su adaptación al nivel madurativo de los alumnos, su grado de significatividad, su potencialidad interpelativa e interrogadora para crear interés por la temática y finalmente sobre los dibujos de acompañamiento como fijaciones visuales de la Unidad. En este ámbito se ha obtenido una calificación general del 86.1% a nivel medio de todos los expertos.

En el nivel C22 (objetivos) se pretendía analizar la capacidad de respuesta de éstos a la temática de las Unidades, su estructuración en niveles (encuadre y subordinación en objetivos generales), su coherencia en el nivel de progresión, su grado de realidad y de adecuación a los ejercicios de las Unidades, su adaptación a la edad de

Universidad de Huelva 2009

los alumnos, su relevancia en la Educación Secundaria y su nivel de comprensibilidad para los alumnos. En este nivel se ha obtenido, como puede verse en la tabla adjunta, una calificación global del 89.9%, siendo muy semejantes las puntuaciones por sectores: 87.2% profesores de Universidad, 93.2% profesores de Secundaria y 89.2% periodistas.

En el nivel C23 (ideas previas) se analiza la capacidad del Paquete Curricular a partir de los conocimientos ya asimilados por los alumnos/as, su capacidad interpelativa e interrogadora de la realidad circundante, la potencialidad de las cuestiones planteadas para incitar a descubrir las Unidades, el nivel de motivación para provocar el interés y la curiosidad y, finalmente, el grado de conexión de los objetivos de las Unidades con los contenidos y sus actividades. La puntuación que se obtiene en este bloque a nivel general es del 90%, desglosándose de la siguiente forma: los profesores de Secundaria asignan a este bloque un sorprendente 99%, los profesores universitarios el 85.7% y los periodistas el 83.9%.

El ámbito C24 (contenidos) evalúa el tratamiento de los tres grandes ámbitos que las nuevas corrientes didácticas insertan dentro de los contenidos: el conceptual, el procedimental y el actitudinal, analizando el nivel de presencia y de diferenciación de éstos adaptado al nivel de los alumnos, su capacidad para lograr los objetivos de las Unidades, su adecuación y correspondencia con los mismos, la proporción existente entre los tres ámbitos señalados, a fin de evitar una excesiva carga conceptual. Por otro lado, este bloque pretende analizar también si los conocimientos conceptuales aportan suficiente información, si los procedimentales sugieren estrategias y habilidades esenciales para el conocimiento de la televisión y si los actitudinales trabajan los valores y actitudes imprescindibles para adoptar una postura crítica ante la televisión. Finalmente, se pretende detectar si los contenidos se interrelacionan entre sí y si los que se presentan son relevantes y actuales para los alumnos de Educación Secundaria. Las puntuaciones obtenidas en este bloque son, a nivel general, del 88.3%, concretándose en el 83.6% para los profesores universitarios, 86.3% para los periodistas y del 94.7% para los profesores de Secundaria.

El nivel C25 (mapas conceptuales) analiza la presencia de estas redes y esquemas semánticos presentes en todas las Unidades, para analizar su capacidad de presentación de información relevante para las mismas, su grado de esquematización, clarificación de conceptos y jerarquización de niveles y dependencias. Asimismo se evalúa su construcción estructural, el grado de vinculación de las ideas básicas de forma precisa y escueta, la presencia de síntesis recurrentes al final de las Unidades, etc. La puntuación global en este sector es del 85.2%.

El bloque de items del C26 (actividades) examina la presencia de este tipo de ejercicios, especialmente en un manual como el que se presenta donde las actividades cumplen un rol esencial, ya que, frente a la norma tradicional y más usual en los libros de texto, éstas se incorporan antes que la documentación y los contenidos con la finalidad de convertirlas en el eje neurálgico de todo el libro. Junto a esta cuestión, se plantean interrogantes sobre la oportunidad de desglosar el bloque de actividades

Universidad de Huelva 2009

en dos secciones: «Investigamos y aprendemos» y «Profundizamos», en función de su posibilidad de realización en el aula o la necesidad de contar con recursos externos a la misma. Por otro lado, se plantea el nivel de coherencia de las actividades con los objetivos marcados, su capacidad para lograrlos de manera realista, su adecuación y nivel de respuesta a los contenidos, su distribución equilibrada en los tres ámbitos de contenidos analizados (conceptos, estrategias y actitudes), su combinación armónica entre las tareas grupales con los ejercicios individuales. Dada, según la óptica del diseñador, la trascendencia de este ámbito para el éxito del material, también se plantea en este análisis si los ejercicios parten de realidades cercanas e incitan a la búsqueda de nuevas respuestas, si introducen a los alumnos en la reflexión/verbalización sobre el consumo televisivo, favorecen el pensamiento divergente y creativo, y si están adaptadas psicológicamente a los alumnos y alumnas de estas edades. Además se plantea si la secuenciación es ordenada y progresiva, si desarrolla el aprendizaje significativo, si las actividades son diversas y variadas, si son suficientes para desarrollar los objetivos y contenidos propuestos en las Unidades, si se permiten abordar adecuadamente los temas transversales y si facilitan la interdisciplinariedad. También se enjuicia si se ofrecen actividades variadas para desarrollar la atención a la diversidad y si las actividades de reflexión, crítica y creación conforman el núcleo básico del Programa. En este epígrafe, tan extenso, pero clave en el desarrollo del Paquete Curricular, se ha obtenido una calificación global del 90% en el resumen general de expertos, con un desglose del 97% en expertos de Secundaria, 83.5% en profesores de Universidad y el 89% en periodistas.

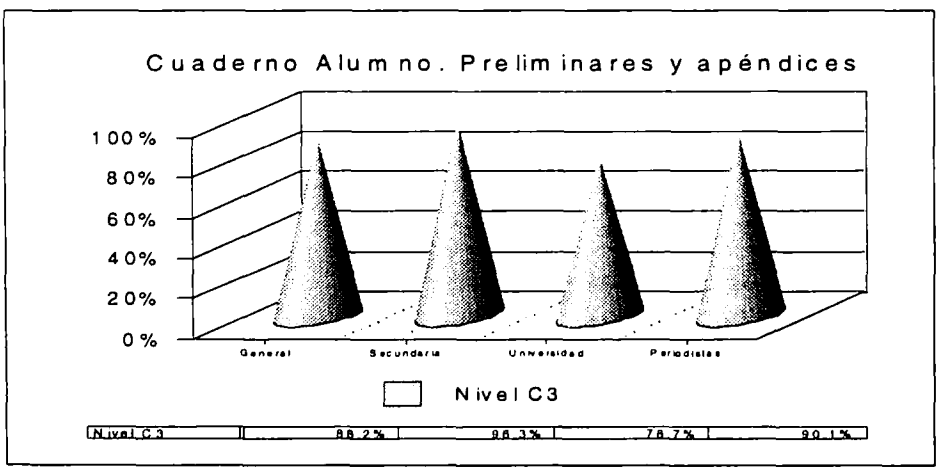
En el nivel C27 (información y documentación) se cuestionaba la idoneidad de la delimitación de los documentos en dos epígrafes diferenciados («Vamos a conocer...» y «Para saber más»). Se plantea también el nivel de complementariedad de estas dos secciones respecto al núcleo central de las actividades, la combinación adecuada de textos y gráficos, el valor de la información aportada para el desarrollo de las Unidades y el refuerzo de las ideas básicas, la incitación y motivación para la búsqueda de información complementaria y la significatividad y atracción del contenido para los alumnos/as. La puntuación general de este epígrafe se sitúa en el 83.3%, siendo la peor calificada de todo el bloque C2, ya que las puntuaciones por sectores se sitúan entre el 96.8% de los profesores de Secundaria, los 77.4% de los periodistas y 77.6% de los profesores universitarios. La prioridad otorgada en el manual a las actividades, en detrimento de los contenidos –especialmente los conceptuales– explican la bajada de la puntuación en esta sección, especialmente entre los sectores de periodistas y profesores universitarios.

Dentro de la sección C2, el último epígrafe C28 (evaluación) valora esta última sección presente en todas las Unidades Didácticas, planteando su adecuación a los objetivos propuestos en el Programa. Se plantea en principio si el módulo de evaluación inicial «Nosotros y la tele» es útil para detectar los conocimientos previos, los hábitos y actitudes iniciales ante el fenómeno televisivo; asimismo se interroga sobre si se considera equilibrada y funcional la propuesta del módulo final «Hacemos balance» para recapitular metodológica y conceptualmente el desarrollo del Programa.

Universidad de Huelva 2009

En cuanto al desarrollo de las Unidades, se cuestiona si la sección fija «Nos evaluamos» favorece la detección de lagunas y su corrección para mejorar el aprendizaje; así se detecta si se han trabajado los distintos tipos de contenidos desarrollados en las Unidades, si es coherente con el Programa la separación de la evaluación en los ámbitos de personal y grupal, si la evaluación inicial propuesta incide tanto en los contenidos adquiridos como en las estrategias y actitudes conseguidas, si la evaluación grupal desarrolla la capacidad de juicio crítico del grupo, si las estrategias evaluadoras son formativas, ya que permiten detectar errores y establecer estrategias de solución, si el modelo de evaluación establecido incluye análisis del proceso y no sólo resultados, si se considera que el modelo propuesto es procesual y formativo y finalmente si el sistema de evaluación planteado favorece el aprendizaje activo tanto de profesores como de alumnos. La puntuación que los expertos otorgan a este nivel es del 89.6%, siendo los profesores de Secundaria los que le asignan una mayor calificación con el 96.8%, los periodistas el 92.8% y los profesores universitarios el 80.2%.

El tercer nivel dentro del planteamiento didáctico del Cuaderno del Alumno (C) es el análisis de los «preliminares y apéndices» (C3) que se subdivide en los «introductores» (C31) y los «apéndices» (C32). La calificación global que los expertos asignan a este bloque es del 88.2%, posicionándose desde el 96.3% de los expertos de Educación Secundaria, hasta el 90.1% de los periodistas y el 78.7% de los profesores universitarios.



En cuanto al sector C31 (introductores) se analiza la adecuación del índice inicial que se presenta y su impacto visual, el carácter motivador de la introducción para los alumnos, la capacidad clarificadora de los Módulos de Trabajo y la utilidad de la presentación metodológica a las Unidades Didácticas. La valoración global que obtiene este sector en el cómputo global de los expertos es del 88%.

El sector C32 analiza los «apéndices» del Manual desde tres puntos de vista: en cuanto a «la evaluación» (C321), en cuanto a la ««Documentación Complementaria»» (C322) y, por último, en cuanto a las «referencias a otros programas» (C323). La valo-

Universidad de Huelva 2009

ración global obtenida en el cómputo global de los expertos es, en el sector C32, del 88.3%.

Dentro de este sector, en el primer subnivel –la «evaluación» (C321)– se evalúa el módulo final «Hacemos balance» en cuanto a su capacidad para hacer una valoración básica y sencilla de la metodología del Programa, si sintetiza equilibradamente los conocimientos y capacidades adquiridos en el desarrollo de las Unidades, si permite tomar conciencia de la comparación entre la situación previa con la final y si invita a una autoevaluación autónoma. La puntuación global obtenida es del 92%.

Respecto a la ««Documentación Complementaria»» (C322), se tiene en cuenta si se ofrecen de una forma atractiva pistas de lecturas auxiliares que refuercen, complementen y amplíen los conocimientos. Además se interroga sobre la oportunidad de incluir informaciones referentes al material audiovisual del Programa, si estos recursos sirven de guía para favorecer el desarrollo del mismo en el aula, si es interesante que los alumnos tengan conocimiento de estas fuentes para el desarrollo de las Unidades y si la información sobre estos apoyos audiovisuales favorece el grado de conciencia y autonomía de los alumnos. La valoración global que obtienen todos estos items en el cómputo global de los expertos es del 89%.

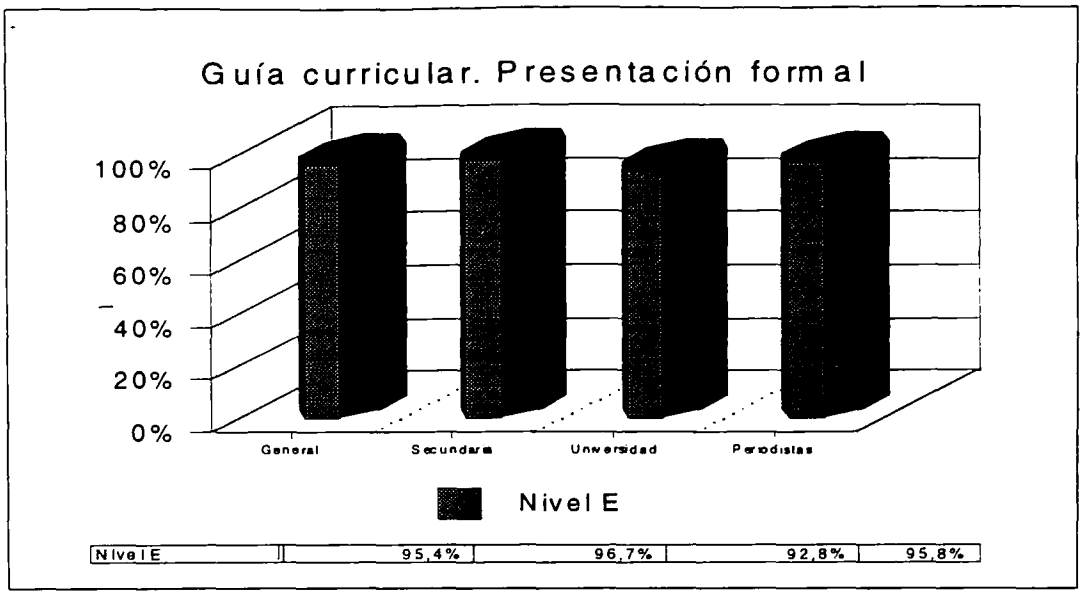
Finalmente, en cuanto a las referencias a otros Programas (C323), se cuestiona si es útil incluir referencias de otros paquetes curriculares que en el ámbito mundial se han empleado para elaborar el Paquete. En este caso, la puntuación desciende en gran medida ya que el porcentaje de valoración pasa a ser del 70.2% a nivel general, siendo los sectores de periodistas y de profesores universitarios los que valoran más negativamente este item con porcentajes del 60% y 61.9% respectivamente, que comparativamente a las otras valoraciones descienden considerablemente en su índice de aceptación.

El nivel D ofrece una valoración global del Cuaderno del Alumno/a de carácter cualitativo, tanto en una «síntesis descriptiva» (D1), como en una «síntesis crítica y valorativa» (D2). En las tablas numéricas que se adjuntan aparecen por ello los cuadros en blanco, dado que el procesamiento de esta información es de carácter verbal y se realizará una vez finalizado este primer nivel de análisis.

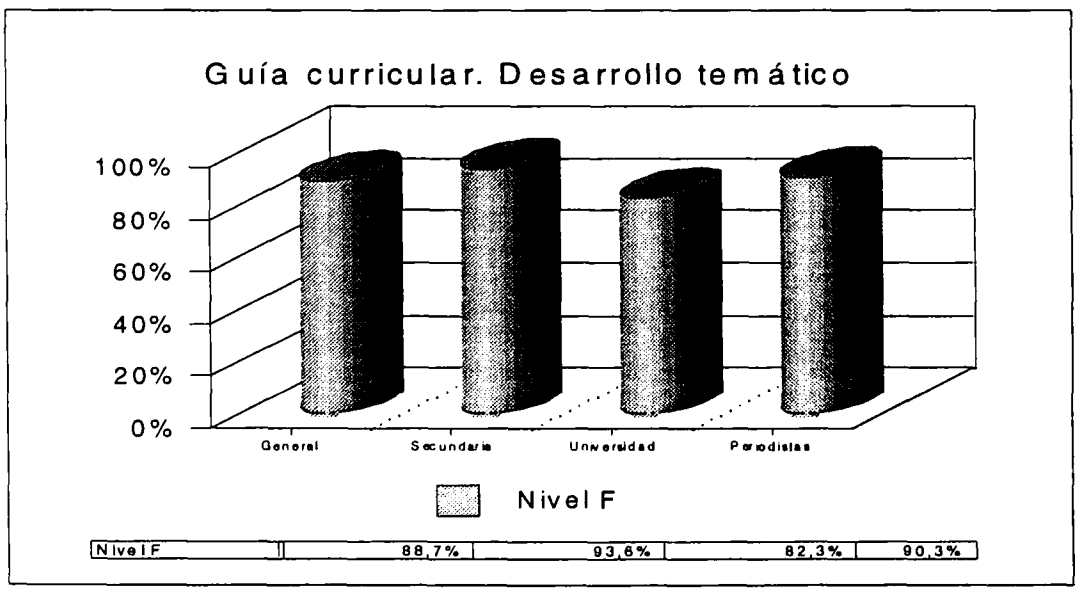
Una vez evaluado el Cuaderno del Alumno/a, el siguiente macroelemento de estudio es la «Guía Didáctica» del Paquete Curricular que es analizada en nuestra parrilla de análisis –véase cuadro de interpretación del guión de pilotaje en los «Anexos»– en los niveles E («presentación formal»), F («desarrollo temático») y G («valoración global de la Guía»).

El nivel E se centra en la evaluación de la «presentación formal» de la Guía Didáctica, analizando si el diseño es adecuado para una guía didáctica, si la maquetación es atractiva, si el formato es manejable y práctico y por último, si la encuadernación facilita su uso. La calificación que los tres sectores de expertos asignan a este nivel es del 95.4%, variando las puntuaciones de cada sector desde el 96.7% de los profesores de Secundaria, al 95.8% de los periodistas y al 92.8% de los profesores de Universidad.

Universidad de Huelva 2009



El «desarrollo temático» de la Guía es analizado en el nivel F a través de 12 subsectores que evalúan la «introducción» del manual (F1), la «contextualización en el diseño curricular» (F2), la «presentación del Programa» (F3), los «objetivos» (F4), los «bloques de contenidos» (F5), los «criterios para la programación» (F6), la «propuesta de programación y secuenciación de contenidos» (F7), las «orientaciones metodológicas» (F8), «los criterios para la evaluación» (F9), las «estrategias globales de actuación» (F10), los «recursos y materiales didácticos complementarios» (F11) y, finalmente, los «Anexos» (F12). La puntuación global que se otorga es del 88.7% para todo el nivel en el resumen global de los expertos. Los profesores de Secundaria otorgan una calificación del 93.6%, los periodistas el 90.3% y los universitarios el 82.3%.



En el subnivel de la «introducción» (F1) se analiza si enmarca el Programa en su campo de actuación y si da idea de lo que se pretende abordar. El resultado que otorgan los expertos a este sector es del 95%.

Universidad de Huelva 2009

En el subsector de la «contextualización en el diseño curricular» (F2) se cuestiona la integración del Paquete en el marco general de la LOGSE, su enmarque dentro de las perspectivas teóricas del uso de la televisión en las aulas, la información suministrada de las materias optativas relacionadas con el programa en la Educación Secundaria y, finalmente, si justifica claramente la relevancia del tema dentro de la educación integral de la persona. La calificación que obtiene este nivel es del 95.4% en el resumen global, desglosándose en puntuaciones muy similares, como el 94% de los profesores de Universidad, el 96.4% de Secundaria y el 95.8% de periodistas.

La «presentación del Programa» (F3) examina si la Guía Curricular introduce los componentes básicos del mismo, si determina con claridad las intenciones generales y las líneas básicas de actuación y si concreta los ámbitos de aplicación. A este subsector se le otorga –como puede observarse en los gráficos que se adjuntan– un porcentaje de valoración del 92.2%.

Los «objetivos» (F4) del Programa tienen una especial trascendencia en la Guía Didáctica, ya que este material para el profesorado debe recoger explícitamente la finalidad de todo el material. Por ello se interroga en la parrilla de análisis si se delimitan con claridad los objetivos generales y didácticos del Programa, si son objetivos realistas y si están en consonancia con el Cuaderno del Alumno/a. Este subsector obtiene también un elevada puntuación general con el 92.4%.

En «bloques de contenidos» (F5) se analiza la estructura de los cinco bloques que se presentan en el material del alumno, si delimita los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales de forma clarificadora, si los contenidos están dosificados de una manera equilibrada y finalmente, si los bloques de contenidos permiten cubrir los objetivos del Programa. La calificación obtenida en el resumen global de expertos es del 90.3%.

El subsector de análisis de «criterios para la programación» (F6) indaga sobre si se justifican razonadamente las bases de la programación, si se tienen presentes las diferentes variables que exige la contextualización. Se pretende, además, comprobar la delimitación temática de los Módulos de Trabajo y su justificación, además de su concreción coherente en las correspondientes Unidades. En los «criterios de programación» se busca también examinar si se justifica la propuesta metodológica de las Unidades Didácticas, si se ofrecen pistas válidas para el diseño de nuevas actividades y, finalmente, si el modelo ofrece rasgos de apertura y flexibilidad. La puntuación que obtiene este ámbito de análisis en el cómputo global de los tres sectores de expertos es del 89.8%.

La «propuesta de programación y secuenciación de contenidos» (F7) se centra en analizar si el material ofrece de forma clarificadora el plan global de programación, estableciendo la secuenciación de las Unidades y su vinculación con los objetivos y bloques de contenido. También indaga si la secuenciación ofertada responde a criterios lógico-científicos y psicológicos del aprendizaje. Por último, se interroga, por un lado, por la validez de los cuadros sinópticos que se ofrecen como síntesis y resumen visual de las actividades, y, por otro, sobre la información suministrada de

Universidad de Huelva 2009

los recursos complementarios del Programa. La puntuación que obtiene este nivel de análisis es del 89.8%.

En las «orientaciones metodológicas» (F8) se interroga sobre la presencia y concreción de las pautas metodológicas que deben orientar el Programa, ahondando si dan pistas suficientes para ponerlas en marcha. Se pregunta, al tiempo, si las recomendaciones didácticas están claramente identificadas con un aprendizaje constructivo y significativo. El resultado de este nivel, como puede observarse en los cuadros-resúmenes que presentamos, es del 93%.

«Los criterios para la evaluación» (F9) se centra en el análisis de las pistas que se ofertan para entender la evaluación como un proceso global dentro del Programa, especificándose la necesidad de evaluar procesos y no sólo resultados. La necesidad de evaluar no sólo al alumnado, sino también al profesorado, junto a si los criterios de evaluación responden a los objetivos del Programa, son items que se incorporan. Se plantea además si los criterios de evaluación ofrecen una panorámica general de los conocimientos, estrategias y actitudes necesarias para obtener la llamada «competencia televisiva», si se ejemplifica correctamente la forma de conseguir los criterios y si se facilita la autoevaluación. La puntuación obtenida en este nivel de análisis en el cómputo global de los expertos es del 88.5%.

Respecto a las «estrategias globales de actuación» (F10), se demanda si se ofrecen suficientes pistas para indicar que el éxito del Programa no depende sólo del profesorado, estableciéndose propuestas realistas para implicar a los padres y respondiendo a criterios realistas la progresión de pautas para la implicación de la familia. Finalmente, se indaga si existe implicación del medio televisivo en el desarrollo del Programa. Los resultados que obtienen en este conjunto de items en el resumen global de los expertos es del 84.8%.

En cuanto al nivel de análisis de los «recursos y materiales didácticos complementarios» (F11), se incorporan una serie de cuestiones que intentan indagar de los expertos si el Programa se puede desarrollar básicamente sin ningún tipo de medio audiovisual, si el material audiovisual básico que sugiere es asequible y está generalmente en los centros de Educación Secundaria, si el equipamiento audiovisual (medios más sofisticados) tiene un uso limitado y para actividades puntuales que, en caso de no realizarse, no afectaran al eje central del Programa, etc. Se pregunta además si se señalan pautas para contextualizar el uso de los vídeos, ofreciéndose una información detallada de las distintas colecciones de vídeos que inicialmente acompañan al Programa, invitando la información suministrada al uso de las mismas. En cuanto a las reseñas que se ofrecen en la Guía se demanda si éstas orientan adecuadamente sobre los libros que informan, dando idónea información al profesorado para utilizarlas como material complementario. En esta línea, se pregunta, para finalizar, si la relación de referencias bibliográficas es la necesaria para ampliar conocimientos y si las referencias sobre otros recursos complementarios son suficientes. La valoración global que los expertos realizan de este nivel de análisis es del 79.4%.

Finalmente, se indaga sobre los «Anexos» (F12) que se incorporan en el Manual,

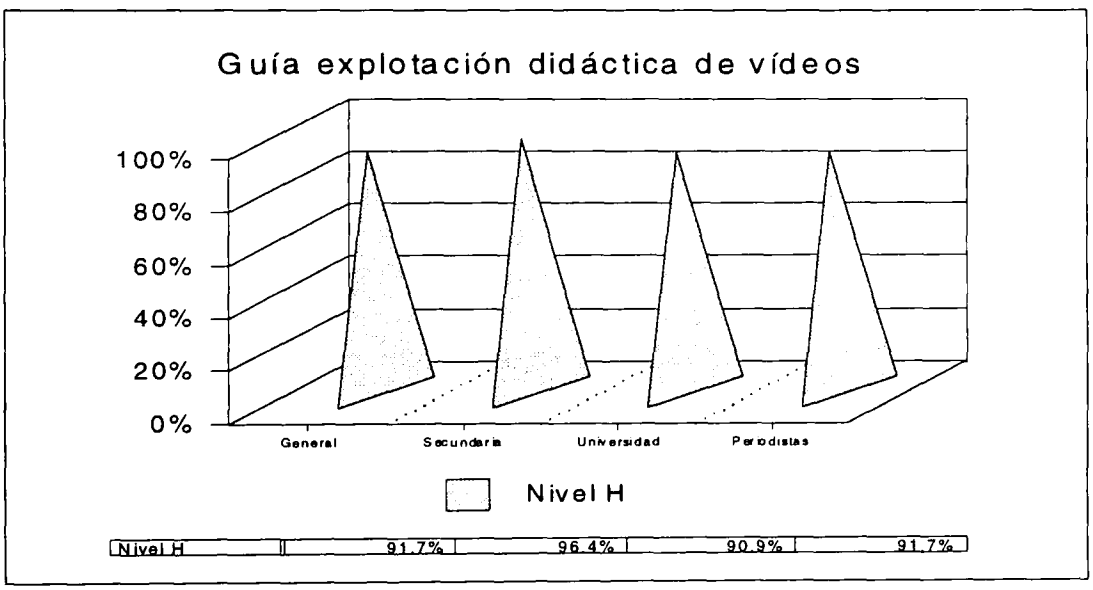
Universidad de Huelva 2009

haciendo referencia a la normativa legal de las optativas para situar al Programa en su marco de referencia. La valoración global es del 96.1%.

El sector G –al igual que antes hemos indicado del sector D– realiza una valoración global de la Guía Didáctica desde una síntesis descriptiva y crítica, que reseñaremos a continuación, una vez incluidas las tablas numéricas.

Una vez examinados los dos materiales básicos del Paquete Curricular: el Cuaderno del Alumno/a y la Guía Didáctica, la parrilla de análisis se centra en el examen de los materiales audiovisuales que acompañan al Paquete. El nivel H, en este sentido, se centra en las «Guías de explotación didáctica de los vídeos» y el I en los «vídeos didácticos» (las tres colecciones del paquete básico).

El nivel H, como hemos indicado, analiza las «Guías de explotación didáctica de los vídeos», profundizando en su «presentación formal» (H1), en su «estructura temática» (H2) y en la «valoración global de las guías» (H3). La valoración global que obtiene este nivel de análisis en sus datos cuantitativos es del 91.7%, siendo puntuada de la siguiente manera por los correspondientes sectores: profesores de Secundaria: 96.4%; periodistas: 91.7% y profesores de Universidad: 90.9%.



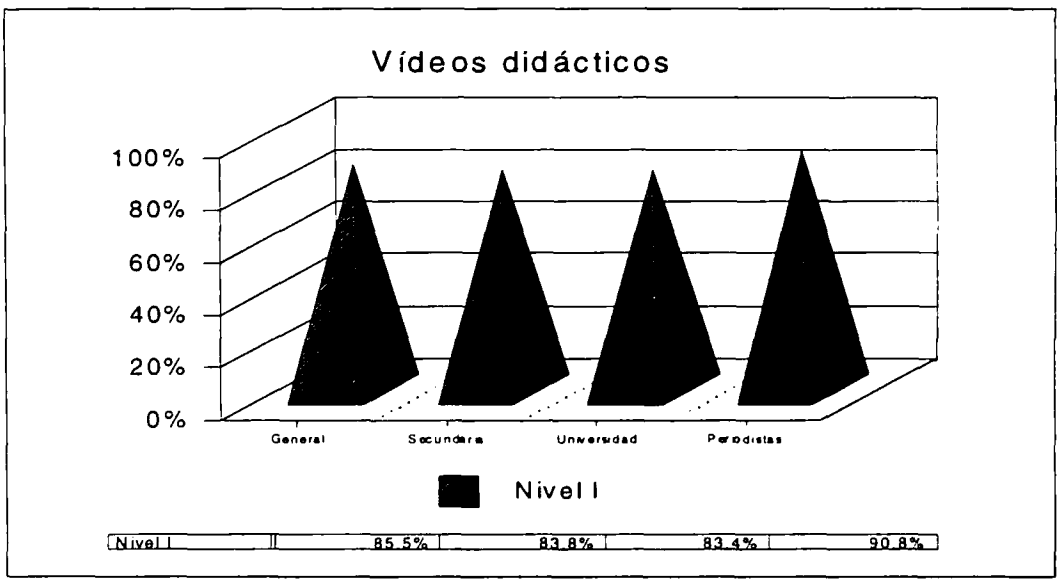
El subnivel H1 (presentación formal) valora la agrupación de las guías por colecciones en estuches para facilitar su uso y si el formato que se presenta es atractivo y manejable. La valoración que los expertos realizan de forma general de este nivel de análisis es del 96.5%.

En cuanto a la «estructura temática» de las Guías de explotación de los vídeos (H2) se interroga si incorporan información sobre el Programa didáctico donde se insertan, si justifican su sentido y lugar dentro del paquete curricular, introduciendo adecuadamente y de forma clarificadora sus temáticas y contenidos. En cuanto a los ejercicios que ofertan, se demanda si ofrecen una batería de actividades previas motivadoras para la sesión del previsionado, si plantean actividades realistas para

Universidad de Huelva 2009

realizar durante el visionado y si proponen ejercicios de postvisionado que refuercen conocimientos y actitudes. En cuanto a los guiones que se acompañan, se examina si éstos ayudan a tener una visión global de la temática, si los guiones literarios permiten saber la rentabilidad didáctica de la cinta antes de su visionado y si los técnicos pueden ser referencia y modelo para las producciones audiovisuales de los alumnos. La valoración global que los expertos adjudican a este subnivel es del 90.7%.

El nivel I analiza propiamente los «vídeos didácticos» que se acompañan dentro del Paquete Curricular, analizando sus «contenidos y mensajes» (I1), su «tratamiento audiovisual» (I2), su «planteamiento didáctico» (I3) y finalmente haciendo una «valoración global de los vídeos» (I4), que, dado su carácter cualitativo, comentaremos una vez finalizado este primer nivel de análisis. La valoración global que obtiene este nivel es del 85.5% en las puntuaciones numéricas.



En cuanto al nivel I1 (contenidos y mensajes) de los vídeos que se presentan, se analiza en la parrilla de análisis si aportan información relevante para el desarrollo del Programa, si las informaciones son presentadas convincentemente, si los contenidos ofrecidos son rigurosos y actuales, si los comentarios que ofrecen son suficientes para el nivel madurativo de los alumnos, si se desarrollan las ideas con claridad, captando fácilmente el interés del alumnado, ayudándoles a descubrir problemas relacionados con el tema. Finalmente, se pregunta si se vinculan fácilmente con el desarrollo del Programa. La valoración que obtiene este nivel de análisis en el resumen general de expertos es del 89.6%.

Respecto al «tratamiento audiovisual» (I2), las cuestiones giran en torno a la corrección de la realización técnica de los vídeos presentados, la riqueza de las imágenes, el poder de atracción visual de las mismas, la adaptación del ritmo visual y su progresión al nivel madurativo de los alumnos, la calidad sonora del sonido y de las cintas, el nivel cualitativo de las imágenes y la sincronización entre banda sonora y visual. La calificación que se le asigna a este nivel es del 79.2%, explicándose el des-

Universidad de Huelva 2009

censo, especialmente por la escasa calidad de las imágenes de las copias que se presentaron al examen de los expertos.

En relación al «planteamiento didáctico» (I3) se interroga sobre si complementan audiovisualmente los contenidos del Programa, si amplían informaciones sobre los contenidos y el lenguaje televisivo y si su duración es adecuada para su explotación didáctica dentro de la Guía. El resultado de este nivel es del 91.2%.

Los niveles J, K, L, M y N corresponden al análisis interpretativo y valorativo del Programa que será analizado en el siguiente epígrafe.

Finalmente, ofrecemos a continuación las tablas en las que se recogen los resultados globales que hasta ahora hemos comentado: el total del sector de expertos, en primer lugar, y, a continuación, los correspondientes a los tres sectores: profesorado de Secundaria, profesorado de Universidad y periodistas. Como ya hemos señalado, las puntuaciones de los niveles correspondientes a preguntas de tipo cualitativo aparecen en blanco, ya que éstas se comentarán una vez expuestas todas las tablas.

Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de expertos

Resumen General de Expertos

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A										462	418				90'5%
B	B1							180	157	1536	1331			87'2%	86'6%
	B2							360	323					89'7%	
	B3	B31				231	217	996	851				93'9%	85'4%	
		B32				345	282						81'7%		
		B33				240	211						87'9%		
		B34				180	141						78'3%		
C	C1	C11				225	202	1050	911	5823	5130		89'7%	86'8%	88'1%
		C12				477	400						83'8%		
		C13				348	309						88'8%		
	C2	C21				339	292	3975	3515				86'1%	88'4%	
		C22				408	367						89'9%		
		C23				291	262						90%		
		C24				531	469						88'3%		
		C25				291	248						85'2%		
		C26				1077	969						90%		

Universidad de Huelva 2009

		C27				354	295						83'3%		
		C28				684	613						89'6%		
	C3	C31				225	198	798	704				88%	88'2%	
		C32	C321	225	207	573	506					92%	88'3%		
			C322	291	259							89%			
			C323	57	40							70'2%			
D	D1														
	D2														
E										240	228				95'4%
F	F1							120	114	3063	2716		95%	88'7%	
	F2							240	229				95'4%		
	F3							180	166				92'2%		
	F4							171	158				92'4%		
	F5							228	206				90'3%		
	F6							393	353				89'8%		
	F7							264	237				89'8%		
	F8							171	159				93%		
	F9							384	340				88'5%		
	F10							237	201				84'8%		
	F11							573	455				79'4%		
	F12							102	98				96'1%		
G	G1														
	G2														
H	H1							114	110	696	638		96'5%	91'7%	
	H2							582	528				90'7%		
	H3	H32													
		H32													
I	I1							453	406	1077	921		89'6%	85'5%	
	I2							453	359				79'2%		
	I3							171	156				91'2%		
	I4	I41													
		I42													
J															
K															
L															
M															
N															

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1

Universidad de Huelva 2009

Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de expertos

Resumen Sector de Expertos en Profesorado de Secundaria

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
										168	162				96'4%
	B1							63	58	546	492			92%	90'1%
	B2							126	117					92'9%	
	B3	B31				84	79	357	317				94%	88'8%	
		B32				126	112						88'9%		
		B33				84	79						94%		
		B34				63	47						74'6%		
	C1	C11				84	84	399	385	2142	2061		100%	96'5%	96'2%
		C12				189	180						95'2%		
		C13				126	121						96%		
	C2	C21				126	121	1449	1393				96%	96'1%	
		C22				147	137						93'2%		
		C23				105	104						99%		
		C24				189	179						94'7%		
		C25				105	99						94'3%		
		C26				399	387						97%		
		C27				126	122						96'8%		
		C28				252	244						96'8%		
	C3	C31				84	80	284	283				95'2%	96'3%	
		C32	C321	84	80	210	203					95'2%	96'7%		
			C322	105	105							100%			
			C323	21	18							85'7%			
	D1														
	D2														
										84	82				97'6%
	F1							42	42	1134	1081			100%	93'6%
	F2							84	81					96'4%	
	F3							63	61					96'8%	
	F4							63	61					96'8%	
	F5							84	81					96'4%	
	F6							147	142					96'6%	
	F7							105	102					97'1%	
	F8							63	60					95'2%	
	F9							147	139					96'6%	
	F10							84	77					91'7%	
	F11							210	173					82'4%	

Universidad de Huelva 2009

	F12				42	42				100%				
G	G1													
	G2													
H	H1				42	40	252	243		95'2%	96'4%			
	H2				210	203				96'7%				
	H3	H32												
		H32												
I	I1				165	154	396	332		93'3%	83'8%			
	I2				168	119				70'8%				
	I3				63	59				93'6%				
	I4	I41												
		I42												
J														
K														
L														
M														
N														

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1

Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de expertos

Resumen del Sector de Expertos en Profesores de Universidad

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A										168	143				85'1%
B	B1							63	52	537	441			82'5%	82'1%
	B2							126	108					85'7%	
	B3	B31				78	72	348	281				92'3%	80'7%	
		B32				123	88						71'5%		
		B33				84	70						83'3%		
		B34				63	51						80'8%		
C	C1	C11				78	66	369	305	2082	1698		84'6%	82'6%	81'5%
		C12				168	131						78%		
		C13				123	108						87'8%		
	C2	C21				117	91	1422	1164				77'8%	81'8%	
		C22				141	123						87'2%		

Universidad de Huelva 2009

		C23				105	90						85'7%		
		C24				189	158						83'6%		
		C25				105	83						79%		
		C26				387	323						83'5%		
		C27				126	94						74'6%		
		C28				252	202						80'2%		
	C3	C31				84	70	291	229				83'3%	78'7%	
		C32	C321	81	71	207	159					87'6%	76'8%		
			C322	105	75							71'4%			
			C323	21	13							61'9%			
D		D1													
		D2													
E										84	78				92'8%
F	F1							42	36	1083	881		85'7%	82'3%	
	F2							84	79				94%		
	F3							63	55				87'3%		
	F4							63	54				85'7%		
	F5							84	70				83'3%		
	F6							144	116				80'5%		
	F7							87	70				80'5%		
	F8							63	56				88'9%		
	F9							141	113				80'1%		
	F10							84	65				77'3%		
	F11							192	145				75'5%		
	F12							36	32				88'9%		
G		G1													
		G2													
H	H1							42	42	252	229		100%	90'9%	
	H2							210	187				88%		
	H3	H32													
		H32													
I	I1							168	141	399	333		83'9%	83'4%	
	I2							168	135				80'3%		
	I3							63	57				90'5%		
	I4	I41													
		I42													
J															
K															
L															
M															
N															

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1

Universidad de Huelva 2009

Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de expertos

Resumen del Sector Periodistas

NIVELES 1	2	3	4	PUNTUACIONES 4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	PORCENTAJES 4	3	2	1
A										126	113				89'7%
B	B1							54	47	453	398			87%	87'8%
	B2							108	98					90'7%	
	B3	B31				69	66	291	253				95'4%	86'9%	
		B32				96	82						85'4%		
		B33				72	62						86'1%		
		B34				54	43						79'6%		
C	C1	C11				63	52	282	221	1599	1371		82'5%	78'4%	85'7%
		C12				120	89						74'2%		
		C13				99	80						80'8%		
	C2	C21				96	80	1104	958				83'3%	86'8%	
		C22				120	107						89'2%		
		C23				81	68						83'9%		
		C24				153	132						86'3%		
		C25				81	66						81'5%		
		C26				291	259						89%		
		C27				102	79						77'4%		
		C28				180	167						92'8%		
	C3	C31				57	48	213	192				84'2%	90'1%	
		C32	C321	60	56	156	144					93'3%	92'3%		
			C322	81	79							97'5%			
			C323	15	9							60%			
D	D1														
	D2														
E										72	69				95'8%
F	F1							36	36	846	764			100%	90'3%
	F2							72	69					95'8%	
	F3							54	50					92'6%	
	F4							45	43					95'5%	
	F5							60	55					91'7%	
	F6							102	95					93'1%	
	F7							72	65					90'3%	
	F8							45	43					95'5%	
	F9							96	88					91'7%	
	F10							69	59					85'5%	
	F11							171	137					80'1%	

Universidad de Huelva 2009

	F12			24	24				100%		
G	G1										
	G2										
H	H1			30	28	192	176		93'3%	91'7%	
	H2			162	138				85'2%		
	H3	H32									
		H32									
I	I1			120	111	282	256		92'5%	90'8%	
	I2			117	105				89'7%		
	I3			45	40				88'9%		
	I4	I41									
		I42									
J											
K											
L											
M											
N											

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1

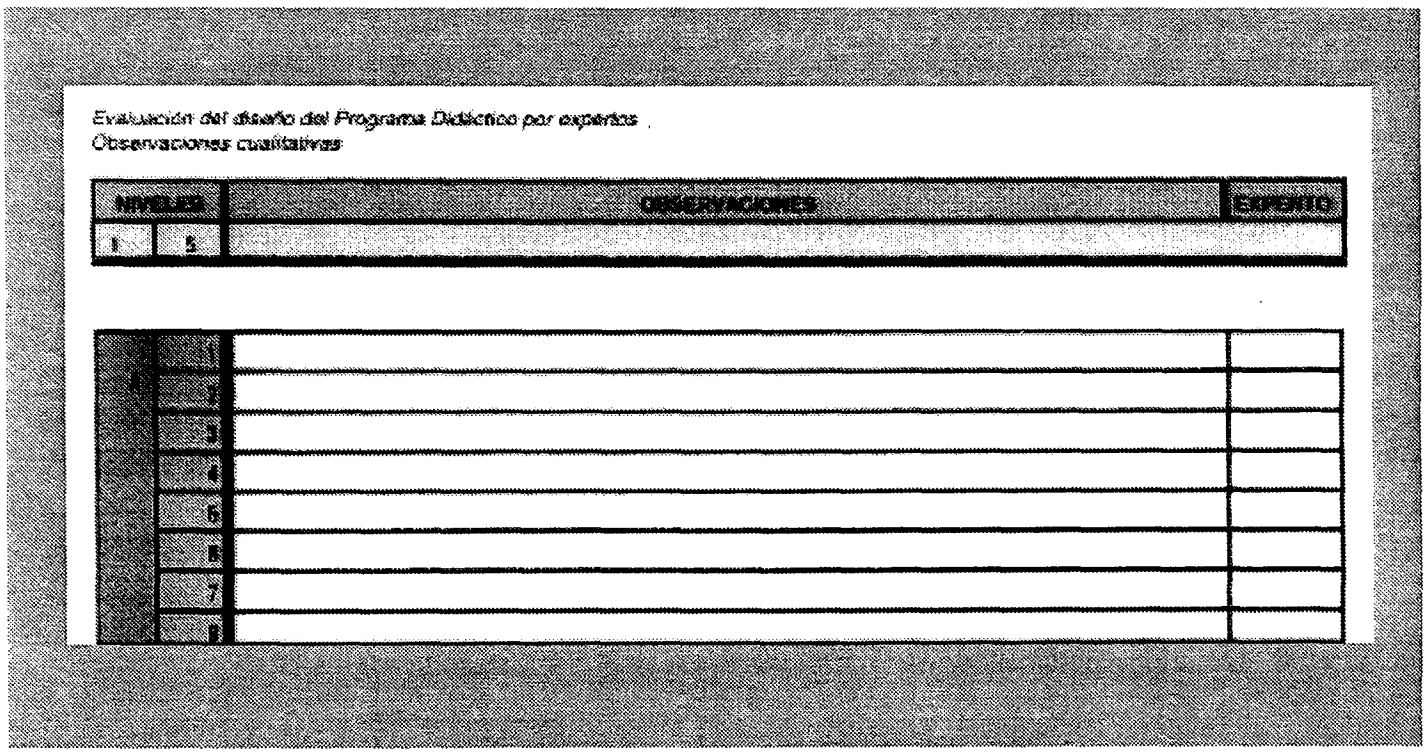
Universidad de Huelva 2009

Los datos cualitativos

Como hemos indicado anteriormente, la parrilla de análisis elaborada para recoger las opiniones de los expertos se subdivide, a nivel de nuestro estudio, en tres grandes niveles. Un primer ámbito en el que el experto valora de 0 a 3 (cuatro niveles) la afirmación recogida en el guión de pilotaje (información numérica); un segundo nivel de observaciones realizadas para precisar estas puntuaciones; y un tercer nivel de cuestiones descriptivas o valorativas amplias recogidas en preguntas que buscan profundizar sobre las reflexiones y opiniones de los expertos. Como habrá podido observarse, los items correspondientes a este tercer nivel aparecen en blanco en las tablas expuestas anteriormente, ya que en ellos no proceden puntuaciones sino observaciones de carácter cualitativo.

Pretende, por ello, este epígrafe realizar una valoración global de estas observaciones de segundo y tercer nivel, ya que, en ellas, se ofrecen matices y apreciaciones propias de la información cualitativa que, aún siendo conscientes de sus limitaciones de procesamiento, aportan informaciones valiosas que no queremos obviar para el enjuiciamiento de nuestro Programa.

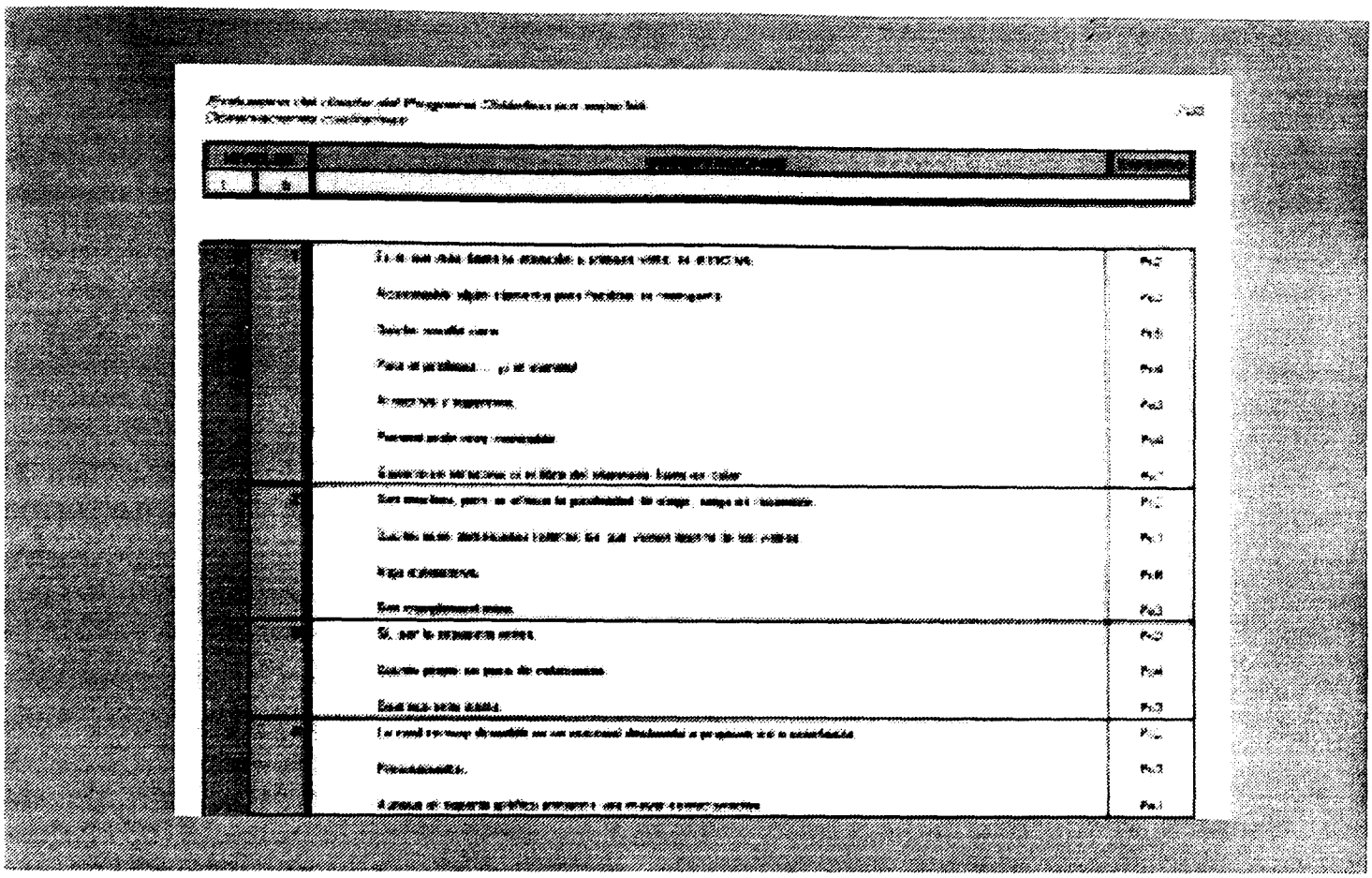
Metodológicamente se procedió a vaciar toda la información suministrada en los cuestionarios de los expertos en unas tablas en las que se recogían los niveles, las observaciones realizadas y el experto protagonista. En cuanto a los niveles, se optó sólo por señalar el primer nivel (ámbito general) y quinto (ítem concreto) para aumentar el espacio de observaciones. Todas las observaciones se recogieron en una tabla general que se encuentra como anexo general de la documentación. A partir de estas tablas, teniéndolas como base, elaboraremos los siguientes comentarios.


Evaluación del diseño del Programa Didáctico por expertos
Observaciones cualitativas

NIVELES		OBSERVACIONES	EXPERTO
1	5		

1	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		

Universidad de Huelva 2009



Véase ejemplificaciones del cuadrante de observaciones y valoraciones de los expertos en la evaluación del diseño en los «Apéndices» (Anexo 1.4) y el dossier íntegro en la «Documentación Complementaria» (Documento 1.2).

Los expertos, en general, ofrecen algunas valoraciones complementarias a la calificación numérica. Sin embargo, hay que indicar que, frente al primer nivel de análisis, contestado mayoritariamente, el segundo nivel –puede observarse las tablas de observaciones de los «Anexos»– ha sido infrecuentemente empleado, con sólo algunas apreciaciones de algunos expertos. Son aquellas cuestiones correspondientes al tercer nivel las que van a detener especialmente nuestra atención, por ser items exclusivamente dedicados a la información verbal.

En el nivel A (Ámbito preliminar de análisis: el Paquete Curricular), donde todas las preguntas son del nivel primero y segundo, las apreciaciones más significativas insisten en lo impactante de la presentación (Ps2), aunque pueda resultar caro (Pe5) y difícil su transporte (Pe3). En cuanto a sus elementos, se refleja su exhaustividad (Pu6) y su elevado número (Pu1), aunque destacando la facilidad de elección (Ps2) y la combinación de sus elementos gráficos y visuales, especialmente del material impreso (Ps2 y Pu3). Uno de los rasgos que más ha llamado la atención a los expertos ha sido la asequibilidad didáctica del material, su nivel de adaptación (Ps2) e incluso su éxito editorial (Pu3). Como objeción, algunos señalan su elevado nivel para ESO y más orientado a Bachillerato (Ps3), o a docentes más que a chicos (Ps5). Existe unani-

Universidad de Huelva 2009

midad en valorar positiva la clasificación del material en básico, complementario y auxiliar (Ps2, Pu3, Pu4 y Pu6). Su integración curricular se considera muy adecuada (Ps2), aunque con algunas objeciones sobre la necesidad de reorganizar el currículum (Pu6, Pu4). Sólo un experto considera que su planteamiento curricular es poco viable (Pu3).

En el análisis del «Cuaderno del Alumno/a» que corresponde a los sectores B (presentación formal), C (planteamiento didáctico) y D (valoración global), los dos primeros ámbitos ofrecen interpretaciones del nivel primero y segundo y la tercera es ya exclusivamente cualitativa, por lo que nos centraremos especialmente en la misma.

En la «presentación formal» del Cuaderno del Alumno, destacan los expertos el carácter atractivo y motivador (Ps2, Pu6) del diseño (B1), pero se critica, de forma insistente, la falta de color de los materiales (Ps1, Ps2, Ps4) y la necesidad de cuidar los blancos, las columnas y el tamaño de los tipos de letras (Pu4, Ps3). El formato (B2) lo consideran atractivo (Ps2, Pu3) y manejable (Ps2). Como objeciones, se señala la poca resistencia de la encuadernación (Ps1, Pu2, Pu4), proponiéndose como alternativa el formato de fichas (Pu2). Sin embargo, no todos coinciden en estas valoraciones; así el experto Pu3 señala «No tengo reparos para ponerle a un excelente formato, a una resistente encuadernación y a una funcionalidad totalmente adecuada al aula adolescente». Respecto a la maquetación (B3), y concretamente la portada (B31), destacan su carácter motivador (Pu3), su atractivo (Pe3) y su carácter universal y comprensivo (Pu3), aunque también se incide en la pobreza de la saturación de los colores (Ps4), su demasiada suavidad (Ps2, Pe5) y el infantilismo del dibujo (Ps2). Se valoran muy positivamente las marcas tipográficas (Ps2). En el diseño interior del Cuaderno (B32), se resaltan la distribución de los elementos gráficos y visuales (Ps2, Pu3, Pe3), que «aligeran» su lectura (Ps2), con espacios en blanco que facilitan su visionado (Ps2), aunque éstos son, para algunos expertos, escasos (Pu3). En cuanto a las marcas tipográficas, no hay coincidencias, ya que algunos señalan que deben ser más contundentes (Ps1) y otros indican que existen en exceso (Pe3). Respecto a su legibilidad tipográfica (B33), se señala especialmente el reducido cuerpo de letra empleado (Ps3), la poca calidad del papel y su grosor para el uso diario en el aula (Pe2, Pe5, Ps1, Ps4) y especialmente la ausencia de color (Ps1, Ps2, Ps6, Pu6), que mejoraría la motivación de los alumnos (Ps4). Las ilustraciones y tipos de impresión (B34) reciben de los expertos apreciaciones contradictorias, ya que algunos destacan el nivel de integración de éstos con el texto (Ps2) y otros la variedad de los mismos que van desde un nivel excesivamente infantil a otro muy conceptual (Ps1, Pe3), que dificulta su interpretación (Ps4). Se destaca también la ausencia de fotografías (Pe1). La impresión a un solo color nuevamente es destacada, ya que «aunque no es inadecuada, ¡mejoraría tanto con el color!» (Ps2). En esa línea se expresan también Ps4, Pu2, Pu4 y Pe2.

El «planteamiento didáctico» del Cuaderno del Alumno (C) recibe también algunas observaciones de los expertos, destacando, en su marco general (C1), la estructuración de los bloques de trabajo (Ps2), su lógica secuenciación (Ps4) e interrelación (Pu6). El ítem del nivel de adaptación psicológica al desarrollo de los

Universidad de Huelva 2009

alumnos se ha considerado, en algunos casos, mal formulado (Pu4) y en otros con poco criterio para ser respondido (Pe5). En cuanto a las «Unidades Didácticas globalmente consideradas» (C12), hay diversidad de criterios, a veces contradictorios. Por un lado, algunos consideran excesivo el número (Pu3, Pu4, Ps3); otros ven idóneo el número (Ps2) y en tercer lugar, se posicionan los que consideran que están en función del tiempo que se vaya a disponer para su desarrollo (Pu1). En cuanto a su extensión, tampoco hay unanimidad; unos aluden a su extensión, y otros alegan que deberían presentar un desarrollo más amplio (Ps1), o más actividades de ampliación (Ps2). El orden de los apartados se considera positiva, ya que primero «se ofrece motivación, después elementos básicos y luego ampliación...» (Ps2), aunque la excesiva fragmentación podría «perder» a los alumnos (Ps1). Respecto a la suficiencia de los materiales de ampliación para los alumnos/as, se ofrecen también apreciaciones muy dispares, indicándose, por un lado, que son demasiados (Ps3), que sobran (Ps2), aunque al mismo tiempo se señala que «eso es bueno». Se indica también que es conveniente remitir a enciclopedias, vídeos, etc. (Pu1). En relación a los «objetivos generales del Manual» (C13), se señala como uno de los aspectos más destacados (Ps2), aunque excesivamente detallados (Pu5). Cuando se cuestiona si responden a demandas sociales, un experto responde expresivamente «¿alguien puede dudarlo?» (Ps2), considerándose muy positivos para cambiar la actitud pasiva ante la televisión por una posición activa y crítica (Ps4).

En la «estructura metodológica» de las Unidades Didácticas (C2), los expertos ofrecen opiniones diversas de las «presentaciones» (C21). Por un lado, señalan que son muy adecuadas (Pu3), pero otros indican su excesiva extensión (Ps3, Pe6). Algunos reflejan, por propia experiencia, que parten de las demandas y necesidades de los alumnos (Ps2); otros indican que atienden más a necesidades que a demandas; finalmente, otros se interrogan si los chicos están realmente motivados a ser críticos (Pu6).

Los «objetivos» (C22) responden a la temática de las Unidades, aunque se señala que deben presentarse más «desmenuzados» para que el alumno comprenda mejor qué se le va a enseñar (Ps1). Aunque se incide en el realismo de los objetivos, también se objeta que son ambiciosos (Ps3), excesivos (Pu4, Pu5) y en ciertos casos, pretenciosos. Sus niveles de comprensibilidad son altos, a veces se abusa de terminología elevada (Ps3), se presentan de forma muy general (Ps4) o técnica (Pu4, Pe5) o bien se prestan a la ambigüedad (Pe3).

En cuanto a las «ideas previas» (C23) se considera que parten de conocimientos ya asimilados, hasta el punto de que se indica que «son su vida» (la de los alumnos) (Ps2), sumergiéndose en su propia realidad (Ps2), aunque en algunos casos puede haber excesivos interrogantes (Pu5).

En relación a los contenidos (C24), se señala como objeción que los alumnos sepan diferenciar los tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Ps1, Ps6), aunque otros defiendan su inserción, porque esta inevitable novedad provoca inicialmente confusión (Ps2). Se defiende la coherencia y fidelidad de los contenidos con respecto a los objetivos de las Unidades (Ps2), aunque a veces se señala también

Universidad de Huelva 2009

que hay aspectos que no se profundizan (Pu4). Algunos expertos consideran necesario aumentar los contenidos conceptuales (Pu3), aunque otros indican que éstos saturan (Ps3), ya que en ciertas ocasiones se ofrece un vocabulario excesivamente técnico (Ps4). En este caso, observamos cómo son los profesionales universitarios los que demandan mayor información conceptual, mientras que los profesores de Secundaria consideran ésta suficiente (Ps2, Ps3). Los expertos destacan también la presencia de contenidos procedimentales y actitudinales como una de las notas más distintivas del Manual (Ps2) y su interrelación.

Respecto a los «mapas conceptuales» (C25), se valora la relevancia de la información transmitida (Ps2, Pu1, Pe5), aunque se realizan propuestas en orden a cambiar su posición al final como síntesis (Pu3), o bien que sirvieran como modelo para facilitar que los alumnos construyesen el suyo (Ps2). Como crítica, Pe3 señala que son excesivamente teóricos e impiden la fijación de los conceptos. Además no se estima que aporten una información recurrente al final de la Unidad ya que siempre van en posición inicial (Pu4, Pe2).

En relación a las actividades del Cuaderno del Alumno (C26), se valora muy positivamente como rasgo sobresaliente (Ps2, Ps4) el que las actividades se conviertan en el centro neurálgico de las Unidades, frente a los tradicionales libros de texto. Según los expertos este sistema inicialmente puede confundir (Pe3), ya que los alumnos no están «acostumbrados». Existe también el peligro de caer en el activismo y en el vacío conceptual (Pe1), aunque de esta forma se facilita un aprendizaje más significativo, de acuerdo con la metodología investigadora de la LOGSE (Ps4, Pe1). La separación de las actividades en los bloques «Investigamos y aprendemos» y «Profundizamos» es positivamente acogida, «por la distinta realidad de cada centro y alumno» (Ps2), y por la atención a la diversidad (Ps4), aunque pueden prestarse a confusión y ser algo reiterativas (Pu1). Se valora también el trabajo equilibrado y simultáneo de los tres ámbitos (Ps2), aunque se deberían potenciar más las actitudes (Pu3). El tipo de trabajo y dinámica que las actividades generan, se considera muy acertado («Es algo que hay que tener muy en cuenta», señala el experto Ps2), para cubrir los objetivos de la ESO (Ps4); no obstante, se alega el excesivo número de actividades grupales y el posible «dirigismo didáctico» que desde el Cuaderno puede imponerse en la dinámica de la clase. Se valora, por otro lado, la incitación a la reflexión sobre el propio consumo televisivo (Ps2), incluso a la propia acción (Pe1) y además se estima que las actividades propuestas desarrollan la atención a la diversidad, facilitando la tarea del profesor (Ps2). Se valora muy positivamente la proporción de actividades de reflexión, crítica y creación que se incluyen (Ps2, Ps4), aunque se destaca la mayor presencia de las dos primeras respecto a la última. Además se considera que éstas son suficientes (Pu6) para desarrollar los contenidos y objetivos propuestos. Otros expertos alegan que son demasiadas y de una duración imprecisa (Pe3). Por otro lado, algunos expertos consideran que las actividades propuestas son muy adecuadas para trabajar los temas transversales (Pu3), aunque unos más que otros (Ps2), por lo que sería óptimo profundizar más en ellos (Pu5). Finalmente, las actividades sólo en algunos casos la interdisciplinariedad, o bien implícitamente (Pu6),

Universidad de Huelva 2009

aunque en su mayor caso están trabajadas como actividades de una materia concreta (Ps4).

En relación a la «información y documentación presentada» (C27), los expertos valoran en general la subdivisión de este nivel en dos secciones, «Vamos a conocer» y «Para saber más», coordinándolas (Ps4) y sin «agobiar a los alumnos con exceso de conocimientos, sino posibilitando que aprendan más si lo desean» (Ps2). De todas formas, se cuestiona la denominación de la sección «Para saber más» por su impresión de opcionalidad (Ps1), la escasa diferenciación que se produce entre ambas secciones (Pe2, Pe3), las pocas referencias bibliográficas que se ofrecen (Pu1) y la escasa diferenciación tipográfica entre actividades y documentación (Pe5).

Respecto a la evaluación (C28), en general, se valora positivamente, en cuanto a la coherencia de sus propuestas con los objetivos del Programa. «La evaluación me parece muy acertada, pero en ciertas ocasiones es muy poco profunda, porque no se incide lo suficientemente en la valoración de los conceptos» (Ps1). El módulo final «Hacemos balance», que recapitula metodológica y conceptualmente el desarrollo del Programa, es considerado «absolutamente imprescindible» (Ps2, Pu3), porque se valora de forma globalizada todo el proceso de enseñanza (Ps4). Otros consideran que, aunque la idea es interesante, es poco «sugerente» (Pu4), reiterativa (Pu6) o proponen sustituirla por una encuesta normalizada (Pe5). En cuanto a la sección «Nos evaluamos», algunos consideran que es «uno de los grandes logros del Manual, porque implica un cambio de actitud que puede seguirse» (Ps2). Como objeción se señala que no está clara su vinculación con el mejoramiento del aprendizaje (Ps3), detectándose lagunas a las que no se dan las correspondientes indicaciones para proceder a mejorarlas (Pu1), o la insistencia en los contenidos actitudinales frente a los conceptuales (Pu5). Se valora además la separación entre actividades individuales y grupales (Ps4, Pu4), aunque pueden provocar cierto cansancio por su reiteración. Las estrategias evaluadoras que se proponen son formativas e inciden más en procesos que en resultados (Ps2, Pu3), aunque, en ciertas ocasiones, las estrategias de solución no quedan claramente establecidas (Ps3), ya que son muy abiertas (Pu4).

En cuanto a los «preliminares y apéndices» del Cuaderno del Alumno (C3), los expertos han incluido, dentro del segundo nivel de análisis (observaciones), las siguientes apreciaciones. En los «introductores» (C31), señalan la pericia en su elaboración (Pu3), su excesiva extensión (Pu5) o su clasicismo (Pe6), empleando ganchos eficaces para motivar a los alumnos (Ps2), con la necesaria ayuda del profesor (Pu4). En las presentaciones de los módulos temáticos, se alude a su valor clarificador (Pu4), aunque por su extensión se ve más idónea para el profesor que para los alumnos.

En los «apéndices» (C321), se valora el módulo «Hacemos balance» como estrategia para una evaluación sencilla del Programa, precisando de la dependencia para el éxito del profesor (Pu5). Lo más interesante es que permite tomar conciencia de la comparación entre la situación inicial y la final (Ps2), obteniendo una visión global (Ps4). Se destaca también su complejidad como estrategia para la autoevaluación autónoma. Respecto a la ««Documentación Complementaria»» que se inserta (C322),

Universidad de Huelva 2009

se señala que se ofrecen fuentes de lectura para reforzar, ampliar y complementar muy actuales e «interesantísimas» (Ps2), aunque los alumnos carecen de tiempo para tanto (Pu3) o están más enfocadas al profesor (Pu4). Mayoritariamente se defiende, excepto casos aislados (Pu4), la inclusión de referencias a los materiales audiovisuales en el Manual del Alumno: «positivo y casi inevitable» (Ps2), «recurso básico para el desarrollo del Programa» (Ps4), «los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se consiguen con apoyos audiovisuales» (Pu3), etc. Algunos proponen incluirlo dentro de las unidades correspondientes (Pu1). Otros apuestan por favorecer una mayor iniciativa de los alumnos en su autonomía en la búsqueda de materiales (Pe1). Finalmente, en cuanto a las «referencias a otros Programas», no se ven tan necesarias (Pu3) o bien se señala que sería más útil incluirlas sólo en la Guía Didáctica (Ps3, Pu4, Pe2), o en todo caso, ofreciéndoles direcciones para que los alumnos contactasen con ellos o más detalles de las mismas (Pu1, Pe3).

Respecto a la «valoración global del Cuaderno del Alumno», que corresponde al nivel de análisis D (subniveles D1 y D2), al ser cuestiones de respuesta verbal, las apreciaciones de los expertos son más extensas y matizadas. En la síntesis descriptiva (D1), los expertos destacan mayoritariamente que «se trata de un manual que enseña exactamente lo que su título indica: enseñar a ver la televisión» (Ps2), «cumpliendo con su objetivo principal de hacer los alumnos críticos como espectadores activos ante la televisión» (Ps4), haciendo un «recorrido didáctico por las diferentes propuestas para el conocimiento y la educación en y para el uso de la televisión» (Pu4). En definitiva, se alude a que el manual es un «elemento de trabajo y aprendizaje con un diseño y una presentación cuidada que presenta una serie de propuestas equilibradas y sincronizadas con los objetivos propuestos. Su estructura se adapta a los destinatarios y permite tener una idea clara de las actividades a realizar y las metas a conseguir» (Pu7). Desde el sector de los periodistas, se señala que se trata de un «cuaderno atractivo para el alumno, bien diseñado y fácil de manipular... La distribución en módulos y unidades didácticas es acertada, la impresión buena» (Pe3), o bien «atractivo material, con objetivos claros, lleno de actividades y sugerencias para facilitar la alfabetización audiovisual de los alumnos» (Pe5).

Como síntesis crítica y valorativa (D2), abundan nuevamente las visiones positivas sobre el material, calificándolo como «muy atractivo, tanto por su diseño, con abundantes elementos visuales, como por su contenido, con una enorme variedad de actividades que potencia –en forma de juegos– la visión crítica de una de las realidades que más influencia tiene hoy en día en los niños: la TV. ¡Bienvenido sea por fin un material como éste, pues hacía una falta terrible en el aula» (Ps2). El experto Ps3 señala que percibe una «muy buena presentación el material. Motivador y próximo a sus intereses. Mejoraría con un tamaño de letra algo mayor y simplificando un poco las introducciones o la información. En ocasiones los párrafos son excesivamente extensos. La inclusión de imágenes en medio de la letra impresa, estéticamente queda muy bien, pero dificultará la lectura del texto, teniendo en cuenta el nivel de alumnos de ESO. En este sentido, Ps4 propone «el cambio del tipo de formato, para que no fuera tan extenso en páginas y, por otro lado, la importancia del color con valores

Universidad de Huelva 2009

altos en saturación en la portada y en algunas de las ilustraciones interiores, como en las presentaciones».

La valoración que le merece a Ps5 el Cuaderno es la de «muy bien», aunque cumplimentaría algunos huecos como la presencia de la metapublicidad. Ps6 señala que son «muy adecuados cada uno de los apartados y bloques del Programa. De fácil aplicación y adaptación a los diferentes contextos. Un nivel de complejidad perfectamente adaptado a la población a la que va dirigido». Por su parte, Ps7 señala que «me parece un interesante intento de acercar el medio al alumno a partir y a través de una gran variación de estímulos, actividades y reflexiones. Creo que se ha logrado en gran medida el ritmo de actividades necesario para un correcto aprendizaje». Los profesores de Universidad realizan también valoraciones muy optimistas del material. Así, Pu1 indica que «el trabajo me parece interesantísimo y con una gran posibilidad de proyección para los Centros de Secundaria, faltos de aplicaciones concretas para el desarrollo del currículum, especialmente en áreas como ésta, alejada de las tradicionales». Por su parte, Pu2 concluye que «me ha parecido bastante interesante y atractivo. Globalmente es un material que considero muy manejable, aunque quizás en formato podría haberse cambiado por fichas, de forma que el profesor pudiera seleccionar cuál o cuáles de ellas utilizar con los alumnos y en qué secuencia. Pero esto es más una sugerencia que una valoración», aunque, como apunta Pu3, «tal vez sea poca información sobre determinados puntos. Se comprime mucho con los mapas conceptuales. Pero éstos, como modelo de síntesis del conocimiento, son paradigmáticos. Las ilustraciones, maravillosas, su toque de humor magnífico. Le pondría impresión en color». Otras objeciones que se señalan son que «hay algunas Unidades con excesiva densidad informativa. Será conveniente hacer más ágil la redacción (texto escrito) y escribir en base al lector de Secundaria o Bachillerato. Algunas páginas están sobresaturadas de gráfico más texto y su tratamiento es desigual en todo el Cuaderno» (Pu4). También se considera «que en algunos apartados se ha dado demasiada información a los chicos (No creo necesario especificar tanto ¿qué vamos a aprender? porque ya lo conocen. El diseño de las actividades es muy variado y junto con la metodología del profesor puede resultar motivador para los chicos» (Pu5). En cuanto al lenguaje, se señala que es «directo y adecuado para el estudiante con propuestas psicológicamente motivadoras y de buen desarrollo. Los bloques están bien estructurados y relacionados, pero, no observo una ordenación lineal de menor a mayor complejidad. No tiene por qué ser así, ya que no es lógica matemática. No sé si los chicos y chicas están motivados a ser críticos, pero seguro que les interesa mucho cómo se lo presentan» (Pu6). En definitiva, en opinión de los expertos universitarios, parece coincidirse con el Pu7 que señala que se trata de «un cuaderno de trabajo con suficientes propuestas adaptadas al nivel a que se destina y que facilitará la labor del docente. Su estructura es atractiva, la documentación que incluye es atrayente y completa, la metodología facilita el aprendizaje constructivo y la evaluación se contempla como una actividad formativa en la que el alumno participa y continúa aprendiendo». Los periodistas, por su parte, consideran en su síntesis crítica y valorativa del Cuaderno del Alumno que «se trata de un manual de trabajo cuyos objetivos, estructura y planteamientos didácticos y pedagógicos responden acertadamente a su

Universidad de Huelva 2009

propósito inicial, convirtiéndolo en una guía básica para el aprendizaje de la televisión en la Enseñanza Secundaria» (Pe2). Además «el Cuaderno del Alumno puede resultar un instrumento muy útil para el desarrollo de la materia de que se ocupa. Su enfoque eminentemente práctico despierta el interés y la participación del alumnado en las actividades propuestas. Observo, no obstante, una elevada cantidad de actuaciones que difícilmente se podrían aplicar en el tiempo del que disponen las asignaturas de ESO y de Bachillerato. De otra parte, las encuestas, debates y puestas en común se plantean con unos márgenes muy amplios, lo que puede ocasionar que se 'pierda' el objeto principal de la actividad. Sería interesante sistematizar la forma en que se responden los cuestionarios y si se deben rellenar en el propio cuaderno o en hoja aparte. La lectura de algunos textos, se hace difícil al incluir en medio un elemento gráfico y perderse la continuidad de la línea. En algunos apartados hay una saturación de items o subapartados lo que conlleva un exceso de información, tanto de la que se aporta como de la que se solicita del alumno» (Pe3). En este sentido, hay que encuadrar las aportaciones de Pe5 que indica que «quizás se desarrollen demasiados contenidos para un sólo curso escolar».

Finalizado el análisis del Cuaderno del Alumno, procedemos ahora a sintetizar las principales aportaciones y observaciones que los expertos han realizado en los niveles segundo y tercero del guión de pilotaje del Paquete Curricular, siguiendo la misma metodología que en los párrafos anteriores, centrándonos inicialmente en las observaciones realizadas en el nivel 2, como complemento a los datos numéricos, que corresponden a las secciones E (presentación formal), F (desarrollo temático), para finalizar con la G (valoración global de la Guía Didáctica), del nivel 3 de análisis.

En cuanto a la «presentación formal» de la Guía Didáctica (nivel E), se valora la adecuación de la Guía a las necesidades del docente, indicando que «es lo que desea un profesor» (Pu3). La encuadernación se considera idónea para este tipo de manual (Ps1, Ps2), aunque frágil para un uso continuado (Pe2).

En el desarrollo temático de la Guía Didáctica (F), se incide en que en la «introducción» (F1) se ofrecen pistas de uso del Programa, con un lenguaje asequible, «incluso a profesores no familiarizados con la LOGSE» (Ps2). En la «contextualización del diseño curricular» (F2) se valora la misma, considerándose algo extensa (Ps2). En la «presentación del Programa» (F3), se incide en su concreción en los ámbitos de aplicación y las referencias a la «necesidad de contar con el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular» (Pe3). Respecto a los «objetivos» (F4), se apunta que teóricamente sí, pero la realidad de los centros no permite realizar óptimamente programas de este tipo (Ps2). En los «bloques de contenidos» (F5), se señala la adecuada delimitación de los objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales, incluso para «profesores no familiarizados con ellos» (Ps2), aunque los procedimientos son algunas veces «confusos» (Pu1). La dosificación de los contenidos recibe alguna crítica en el sentido de que «no se llega a un equilibrio total» (Pu3), echándose en falta «contenidos que tengan que ver con la dimensión formativa de la historia de la televisión» (Pe2). Finalmente, se señala en este epígrafe que los bloques de contenidos cubren los objetivos del Programa, incluso de una forma «excesiva» (Pe4), con un adecuado equi-

Universidad de Huelva 2009

librio entre conceptos, procedimientos y actitudes. En cuanto a los «criterios para la programación» (F6), se señala como «otro de los grandes valores de este manual» (Ps2) el que se tengan presentes las diferentes variables para su contextualización. Además se considera que se justifica la propuesta metodológica de trabajo, dentro del enfoque constructivista del nuevo Sistema Educativo español (Ps4), aunque falta una justificación general del modelo. Se defiende la apertura y flexibilidad del modelo ofrecido (Ps4), aunque éste esté en gran medida condicionado por el profesorado (Pu6). En relación a la «propuesta de programación y secuenciación de contenidos», los expertos señalan la valiosa aportación de los cuadros para la visualización clarificadora del plan global (Ps2), aunque sin clarificarse excesivamente la secuenciación de los contenidos (Ps5). Algunos expertos aducen falta de preparación específica para la valoración de ciertos items. Así, el periodista Pe4 alude que no se tiene cualificación para indicar si la secuenciación responde a los criterios psicológicos del aprendizaje. Por otro lado, algunos expertos proponen una temporalización aproximada de las actividades (Ps4), aunque desde el diseño se rehuyó contextualizar espacial y temporalmente el Programa para darle una mayor flexibilidad. Finalmente, en cuanto a los recursos necesarios, se señala que éstos deben estar más pormenorizados (Ps1, Ps4) y ser más explícitos (Pe3), ya que están demasiado resumidos en los cuadros (Pe5), o bien se confunden recursos con estrategias (Pu1). En las «orientaciones metodológicas» (F8), se valora que éstas sigan las directrices del aprendizaje significativo y constructivo, emanadas de la LOGSE (Ps4), pero como obsesión se señala que pueden «resultar insuficientes con profesorado que no es experto en la materia y que no tiene una formación previa en el campo de la comunicación» (Pe3). En los «criterios de evaluación» (F10) se afirma que «el Manual da un valor extraordinario al concepto de evaluación de los procesos del profesor» (Ps2), pero aunque incide en la trascendencia de evaluar al profesor junto a los alumnos, algunos expertos alegan no se incluyen para ello «ningún criterio ni ejemplos de cuestionarios» (Pu1), por lo que sería interesante «aportar una guía para la autoevaluación del profesorado» (Pe4). Finalmente, un experto incluye en este epígrafe un significativo enunciado: «se incentiva la preparación del profesor y se acaba con la actitud de profesor cazado» (Pu3). Los criterios, por otro lado, ofrecen una panorámica general de los conocimientos, estrategias y actitudes que los alumnos han de alcanzar, ya que éstos «llevan a despertar a los alumnos de su actitud pasiva, creando estrategias ante la televisión» (Ps4). De todas formas, sería conveniente completarlos con «claves de interpretación con las que el profesor pueda sacar conclusiones fiables acerca de si se ha conseguido o no esa 'competencia televisiva'» (Pe3). El cuaderno, por último, es «una invitación constante a la autoevaluación» (Pu3), al estar concretados y ejemplificados los criterios (Ps4), aunque, en ciertos casos, se considera que en algún ejemplo no son éstos lo suficientemente concretos (Ps1, Pe5). Las «estrategias globales de actuación» de la Guía Didáctica (F10) se centra en indagar el grado de implicación en el Programa de otros sectores, junto al profesorado. En cuanto a la familia, se valoran las propuestas para implicar a la familia, considerándolas interesantes, pero incidiendo en que es el «gran problema» (Pe5), dudándose de su respuesta positiva (Pu6), porque, aunque se estima el planteamiento didáctico, «lo que ocurre es que todos sabemos que en la

Universidad de Huelva 2009

práctica esta implicación es imposible» (Ps2), ya que el «funcionamiento de los Institutos lo hace muy difícil». De todas formas, se sugiere concretarlas aún más, con casos ejemplarizantes (Pe1), concretándose en cada bloque (Ps6). En cuanto al medio televisivo, es viable «siempre que los medios den prioridad dentro de su programación y tengan espacios no influenciados por los niveles de audiencia» (Ps4). En los centros, no obstante, se cuenta con escasos recursos (Pu3) y los «medios suelen poner muchas pegas a cualquier colaboración». Un periodista, Pe3, reclama una mayor explicitación de las relaciones escuela-medios. En relación a los «recursos y materiales didácticos complementarios» (F11), algunos expertos consideran que el Programa, tal como está concebido, podría desarrollarse sin ningún medio audiovisual: «es bueno haberlo hecho así, porque en algunos centros no hay material básico» (Ps2), «aunque resulte mucho más enriquecedor su uso» (Pe3). Otros expertos, en cambio, estiman fundamental el uso de los recursos audiovisuales (Ps3, Pu3, Pu4), interrogándose «cómo se puede desarrollar el Programa sin medios audiovisuales» (Ps5), ya que quedaría «excesivamente pobre». El material que se propone, aún siendo subdividido en dos niveles de equipamiento –básico y complementario– se considera que escasea o no existe en los centros: «no debería ser, pero por desgracia es así» (Ps2), ya que «no todo el material expuesto existe en los centros; en muchos este material completo es una utopía» (Ps4), ya que «no existen ni los recursos básicos» (Pu3), porque «suelen faltar o están en desuso o en mal estado» (Pe3). «La videocámara es un lujo y hay que recurrir a las particulares». En todo caso, algunos reconocen que «depende del centro, ya que los hay mejor dotados que otros» (Ps1). En cuanto a las pautas para el uso contextualizado de los vídeos, se considera que deberían «integrarse más» (Pu1), aunque no escasea la información que se ofrece de los mismos (Pu3). Las reseñas se consideran «muy bien hechas, muy útiles», pero son «muy generalistas; hubiera sido mejor que destacar o enumerar, criticar o señalar» (Pu4). Como otros recursos, algunos expertos apuntan dar direcciones de emisoras de televisión para facilitar contactos (Ps6), ofrecer otro tipo de informaciones en nuevos soportes como CD (Ps5), etc. Finalmente, respecto a los «Anexos» (F12), se valora la presencia de las referencias legales de las optativas dentro de la Guía: «son muy útiles y novedosas en una guía» (Ps2).

La sección de análisis G recoge la «valoración global de la Guía Didáctica», con una síntesis descriptiva y crítica/valorativa del manual. Desde el punto descriptivo (G1), señalan los expertos que este material «permite al profesor ponerse en contacto con los conocimientos necesarios para desarrollar el Cuaderno del Alumno» (Ps2), ya que es «una guía que está completamente elaborada y planificada sin dar lugar a la duda o a la improvisación en el desarrollo y puesta en práctica del alumnado frente a la televisión» (Ps4), esto es «supone un completo recurso para el profesor y un auxiliar muy necesario para programar esta parcela de la transversalidad» (Pu3), porque «abunda en propuestas, está bien estructurada y su extensión es adecuada» (Pu4). Además se considera que la Guía está «muy bien» (Ps5), como «un instrumento que orienta y guía la actividad educativa y que aporta los recursos necesarios para poder poner en práctica con éxito el Programa. Es muy completa y funcional» (Pu7), siendo de «cómodo manejo, bien estructurada e inteligible. El diseño permite un rápido ac-

Universidad de Huelva 2009

ceso a la información que se busca. Los elementos tipográficos son muy adecuados para favorecer la aprehensión de los contenidos. Especialmente acertadas son las propuestas de programación y secuenciación de contenidos, con sus correspondientes cuadros generales de programación» (Pe3). En síntesis, la valoración que los expertos ofrecen descriptivamente de este material es que se trata de una «condensada y atractiva manera de explicar a los profesores su acción para desarrollar el Programa» (Pe5).

Desde el análisis crítico, se incide en que «la Guía Didáctica parece perfectamente clara y desarrollada. En ella se detallan todos los procesos necesarios para la puesta en marcha del Programa Didáctico y se incardinan todos los objetivos y contenidos a que obliga la Ley» (Ps1). «La guía permite al profesor iniciarse en conocimientos básicos sobre didáctica de forma muy sencilla y clara, haciendo posible la puesta en marcha del Programa y ayudándole en los puntos más conflictivos. Yo destacaría su sencillez, de forma que hasta los profesores menos familiarizados con la LOGSE pueden entenderla» (Ps2). «Destacaría la manera fácil y clara en que se facilita la intervención docente como mediadora acorde con la metodología de la Reforma» (Ps6). Se concluye a nivel del profesorado de Secundaria que es «muy útil y asequible al profesor. Da ideas, sugerencias y referencias suficientes para que cualquier profesor pueda motivarse, implicarse y realizar un trabajo con el medio. Incita a la formación permanente del profesor» (Ps7), en definitiva, «muy completa, coherente y oportuna. Muy buena presentación» (Ps3). Como propuestas de mejora, se señala que «sería necesario, al aplicar su contenido, tener en cuenta el factor de la temporalización y tener claro la dotación mínima que pueda existir en algunos centros para añadir posibles alternativas que suplan estos defectos de recursos» (Ps4), «tal vez sería necesario añadir alternativas para aquellos centros que por alumno o dotación, tengan problemas especiales» (Ps1) y finalmente, sería conveniente, «haciendo mención de lo que parece que se nos 'avecina' a través de la TV digital, los intentos de interactividad..., en fin, algún tipo de inserción en profecías sobre lo 'futurible', ya que redondearía una faena sobresaliente» (Ps5).

En el sector de los profesores universitarios, se concluye que, «al igual que con los módulos anteriores, ha parecido un material muy interesante y atractivo. Ofrece un gran número y abanico de pistas para que los profesores puedan utilizarlo, si no completamente, ya que quizás es un poco denso, sí adaptándolo a sus posibilidades y necesidades» (Pu2). «Es abierto y flexible para el que trabaja ya en este tema, pero está muy estructurado y guionizado para el nuevo. En otras palabras, le das al 'profe' un libro de 'texto' muy terminado donde no necesita realizar muchos esfuerzos» (Pu6). «Por su formato, contenido y propuestas, se convierte en un material muy aceptable para guiar al profesor e informarlo de aspectos que facilitan su labor docente. Su presentación es atractiva y motivadora» (Pu7). Como propuestas de mejora se señala que «me parece muy completa y detallada. Yo sólo le añadiría a los cuadrantes, las actividades complementarias y los recursos audiovisuales y de otro tipo para que los profesores no tengan que estar dando vueltas» (Pu1). «Creo que en este caso habría detallado mucho más las diferentes formas de enfocar la Unidad Didáctica para darle más pistas al profesor de cómo enfocarla» (Pu5).

Universidad de Huelva 2009

Los periodistas señalan que es una Guía Didáctica «útil y fácil» (Pe4), con un «lenguaje asequible y, en general, buena redacción. Se trata de un material «perfectamente estructurado, que cubre los objetivos para los que ha sido diseñado. El profesor puede encontrar en él los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación necesarios para el conocimiento de la televisión en la Enseñanza Secundaria con el propósito de formar telespectadores más críticos. Asimismo, la bibliografía, documentación y recursos básicos están presentes en esta Guía» (Pe2). Es, en suma, «una guía que, de entrada, ayuda al profesor a no perderse en un terreno del que –en la mayoría de los casos– desconoce sus claves de funcionamiento. No se profundiza, sin embargo, en las necesidades de formación previa. Sería beneficioso contar con mecanismos claros de evaluación y análisis de los resultados obtenidos en las innumerables actividades que se proponen a los alumnos en su cuaderno. Es un acierto la propuesta de utilización de cada material videográfico en una determinada unidad didáctica. Para el desarrollo futuro del Programa se debería incorporar en la Guía Didáctica una reseña de conclusiones prácticas del mismo allí donde se ha llevado a cabo» (Pe3).

El siguiente macroámbito de análisis corresponde a los materiales audiovisuales que se insertan dentro del Paquete Curricular, integrado tanto por las «Guías de Explotación Didáctica de los Vídeos» (nivel H), como por los «Vídeos Didácticos» (I). Tanto un nivel como otro presentan en el guión de pilotaje items pertenecientes a los tres niveles de análisis establecidos: los numéricos ya referenciados, las observaciones (nivel 2) y las valoraciones descriptivas y críticas finales (nivel 3).

El nivel H (Guías de Explotación Didáctica de los Vídeos) se subdivide en tres ámbitos: la «presentación formal» (H1), la «estructura temática» (H2) y la «valoración global de las Guías» (H3), tanto desde el punto de vista de su «realización» (H31), como de su «aplicación y uso en el aula» (H32).

En la «presentación formal» (H1) se valora la presentación de las Guías de Explotación, pero se considera que éstas se prestan a confusión con las cintas, al estar insertas en un mismo estuche (Ps4, Pe3). Se estima lo atractivo y novedoso de su formato (Ps2), aunque la tipografía resulta excesivamente pequeña (Pe5).

Respecto a la «estructura temática» (H2), se considera que sería interesante, «como alternativa a la propuesta flexible y abierta que se hace, que se facilitara la labor docente al dar orientaciones específicas sobre dónde insertar estos materiales en el desarrollo de las Unidades Didácticas» (Ps6). Se valora muy positivamente su justificación y sentido dentro del Paquete Curricular y su introducción clarificadora de temáticas y contenidos (Pu3), así como la propuesta realista de actividades que se presentan durante el visionado de la cinta (Ps2), que son incluso excesivas en ocasiones (Ps3) u bien definidas, aunque en algunos casos se quedan ambiguas (Pe3). Los ejercicios de postvisionado «ayudan mucho al profesor 'novato' a poner los vídeos» (Ps2). Se estima también la presencia de los guiones en las Guías: «es lo más positivo de las cintas» (Pu3); no obstante, se indica que se debe ofrecer más información sobre su elaboración (Pe3). De forma contradictoria, otro experto indica no «entender la

Universidad de Huelva 2009

utilidad de incluir los guiones literarios» (Pe1), aconsejando, como de mayor utilidad, el examen del vídeo y posterior elaboración del contenido por los alumnos (Pe1). Los guiones técnicos se consideran de un «inapreciable valor para el resto de las actividades (Ps2), ya que incitan a la inventiva» (Pu3).

Como «valoración global de las Guías» (H3), desde el «punto de vista de su realización» (H31), se consideran que «técnicamente están muy bien realizadas: atienden a todas las facetas de la asignatura y presentan muy bien los contenidos. Asimismo, plantean un conjunto interesante de actividades y recursos» (Ps1). Su «formato es muy atractivo y ajustado a las necesidades. De innegable utilidad, puesto que incluso te permiten trabajar con el material audiovisual sin visionarlo previamente» (Ps2). En esta misma línea, se señala que «son unas guías realizadas con un formato muy adecuado, manejable y conciso, y están bien desarrolladas en su contenido, su presentación, sus actividades, antes, durante y posteriores y sus guiones respectivos: literarios y técnicos» (Ps3). En definitiva, desde la visión de los expertos de Secundaria, se nos presenta un material con una «buena realización» (Ps3), «sobresaliente» (Ps5). Por su parte, los profesores de Universidad afirman que los materiales son «muy positivos, muy prácticos; debidamente secuencializados» (Pu3). «Las veo –las guías– interesantes, prácticas y concretas. Facilitan el significado audiovisual» (Pu4), «son muy manejables, claras y prácticas. Su formato interno y externo es atractivo» (Pu7). Como propuesta, se apunta a que «quizás se podría hacer uso de cada vídeo, ya que se repite al comienzo en muchas ocasiones. Pueden perderse al ser tantos. Son prácticas y se pueden fotocopiar (interesante para el mundo educativo)» (Pu6). Los periodistas estiman «acertadas la presentación y estructuración temática de estas guías, así como las actividades planteadas para la explotación didáctica de los vídeos. Su formato, diseño y estructura son adecuados a los fines perseguidos» (Pe2), en suma, «diseño muy atractivo –y homogéneo para las tres colecciones– que facilita su consulta; extensión adecuada en la mayoría de los casos» (Pe3), aunque «se podría incidir más en los indicativos de las Guías. En cada uno de sus estuches, igualar el distintivo en la colección 'La aventura del saber' y aclarar el número de programas y su duración en la colección 'Taller de Televisión'» (Pe3). Como valoración global estiman que son «sencillas y claras» (Pe5), lo que se traduce en «buenas y simples de usar» (Pe4).

Como «síntesis crítica y valorativa» de las Guías (G2) se considera que son «muy interesantes para sacar el máximo provecho de los vídeos. Ofrecen múltiples posibilidades. Son de complemento imprescindible» (Ps3), ya que se considera «útil, interesante y tal vez necesario» (Ps7), «absolutamente imprescindible una vez superados los problemas de calidad de la imagen» (Pu1). «Al ser un paquete de materiales bastante extenso, ofrece múltiples posibilidades de cara a su aplicación en el aula» (Pu2), ya que con «un material como éste, acabarían muchos estereotipos sobre el mundo audiovisual. No son en absoluto un material inútil, ni reiterativo» (Pu3). Así se considera «que puede tener juego en el aula» (Pu4), «debido, sobre todo, al buen planteamiento de las actividades: factibles y cercanas al alumno» (Ps1). «Las 'partes interesantes' ya están seleccionadas. Aportan además actividades, guías pre y post-visionado,

Universidad de Huelva 2009

que suele ser la parte más difícil de la programación de un vídeo. Finalmente, son excelentes como modelo para los trabajos creativos de los alumnos» (Ps2). «Su desarrollo en sus tres tipos de actividades da lugar a poder trabajar con ellas en bastantes unidades. Así como los guiones, tanto literarios como técnicos, nos ayudarán en la producción de guiones en aquellas Unidades en que se realicen algunas de estas actividades» (Ps4). «La carencia de materiales didácticos que realmente estén diseñados para el aprovechamiento educativo de la televisión de forma sistemática y rigurosa, y atendiendo a los niveles cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes de Secundaria y Bachillerato, convierten a estas guías de explotación didáctica en un recurso imprescindible y un modelo de referencia y de uso obligado para quienes quieran acercarse al fenómeno televisivo con intención pedagógica. El lenguaje utilizado y la secuenciación de actividades y contenidos resultan viables e idóneas para la tarea prevista» (Pe2). En definitiva, «las considero muy valiosas ya que sitúan los contenidos, además sirven como referencia al profesor para realizar otras tareas» (Pu5) y «son considerables todas las propuestas en su número y calidad. Después, al verlas una a una, pueden parecer pocas, pues son una batería de propuestas abiertas con pocos ejercicios. Si bien, hay que señalar y reiterar que, en su conjunto, son tantas propuestas que difícilmente podrá realizarlas todas (por el tiempo del curso)» (Pu6). Por ello, es necesario orientar al profesorado en su labor docente, pues sus propuestas son accesibles, fáciles de interpretar y realizables» (Pu7). Convendría, de todas formas, hacer «la sugerencia general de elaborar guías concretas para que los alumnos trabajen con aprovechamiento» (Pe5). En resumen, «resulta de gran utilidad el manejo de las guías como paso previo y como complemento del visionado de las cintas. Es muy apropiada la propuesta de realización de actividades antes, durante y después de la sesión de vídeo» (Pe3).

Los «Vídeos Didácticos» (sector I) se estructuran también en cuatro grandes epígrafes: los «contenidos y mensajes» (I1), el «tratamiento audiovisual» (I2), «planteamiento didáctico» (I3) –todos ellos correspondientes a los niveles 1 y 2 de análisis– y el I4, «valoración global de los vídeos», inserto en el nivel 3.

Respecto a los «contenidos y mensajes», existen divergencias entre los expertos ya que mientras unos afirman que los vídeos aportan información relevante para el desarrollo del Programa (Ps4), otros indican que «aunque les parece muy positivos, sin embargo, el interés del alumno puede despistarse porque estos contenidos se muestran de una forma excesivamente tradicional, es decir, con poca agilidad, con cierto academicismo y con poco impacto visual» (Ps1). También se valora negativamente la actualidad de ciertos contenidos (Pu4), ya que algunos son muy tediosos, dificultando captar el interés (Ps2, Ps4). Sí se estima que estén vinculados al desarrollo del Programa (Ps2).

En cuanto al «tratamiento audiovisual» (I2), se critica la escasa calidad de la imagen (Ps2), provocando falta de atención en los alumnos (Ps4). Su calidad de vídeo doméstico (Ps6) se debe a que el vídeo es una copia de copia (Ps1), con escasos medios profesionales. El tratamiento visual recibe críticas consistentes, como la de Ps1 que afirma que es «lo menos atractivo del Paquete: cierta pobreza de medios y un

Universidad de Huelva 2009

montaje con poco ritmo inciden en un tratamiento audiovisual que a los alumnos les interesará poco. Máxime si tenemos en cuenta el material audiovisual de primera calidad al que los alumnos estén acostumbrados: MTV, CHM, etc.» (Ps1). Por otro lado, se alega que los alumnos buscan un ritmo trepidante, una «velocidad excesiva», difícil de encontrar en un vídeo didáctico (Ps2). En cuanto a la locución, un experto reivindica la modalidad lingüística andaluza (Pe4) y nuevamente la mejora de la calidad del sonido (Ps6, Ps2, Ps3). Se valora la profesionalización y adecuada sincronización entre imagen y sonido (Ps2), aunque fallan algunos enlaces (Pe3).

En cuanto al «planteamiento didáctico» (I3) se indica que «el lenguaje televisivo en sí, presentado por los vídeos, es pobre» (Ps1); no obstante, las informaciones que se presentan se realizan de una forma amena (Ps2). Su duración es adecuada «para que el alumno no pierda la motivación y se aburra» (Ps4).

La valoración que a los expertos les merecen los vídeos (subsector I4), correspondiente al nivel 3 de análisis, se enfoca desde dos puntos de vista: su realización y su aplicación en el aula. En cuanto a la producción de los vídeos (I41) se valora que sean «técnicamente relevantes en su realización y muy bien pensados por su fin didáctico» (Pu3), parecen «interesantes como documentación» (Pu4). «Está claro el valor introductorio y modesto de los vídeos, que pueden funcionar como meros instrumentos desencadenantes» (Pe1). «La colección se presenta de forma muy atractiva y se estructuran con criterios muy funcionales. La duración de sus contenidos facilitan su uso didáctico. Su calidad es bastante aceptable» (Pu7). La valoración, en general, es bastante positiva (Pe4, Pe5, Pe6), considerándose como «una selección válida para un trabajo como el que el autor está haciendo. Entiendo que son 'correctos' y que 'alguien' debiera hacer el esfuerzo de mejorar este tipo de documentos» (Ps7). Como críticas se señala que «los contenidos y mensajes son adecuados, pero su realización es pobre y poco atractiva» (Ps1). Si bien la más reiterada es la baja calidad de imagen y sonido de las copias presentadas en el Paquete: «el visionado no ha sido bueno, debido a las deficiencias de imagen de las cintas (Pu3), «es una lástima que su realización técnica –calidad de imagen sobre todo– deje tanto que desear. Porque en cuanto a lo demás están muy bien» (Ps2). «En general, bien. La calidad de los vídeos no es buena en cuanto a las imágenes» (Ps3): «pérdida de color en muchas ocasiones» (Ps4), «rayas que atraviesan la imagen» (Pu5), en algunos casos, «insufrible» (Ps5). De todas formas, como valoración global, y pese a estas críticas, se considera en general que «los vídeos didácticos poseen unas características técnicas excelentes, cualidad ésta que refuerza el valor pedagógico de los mismos. Se aprecia, inclusive, una gran adecuación y adaptación entre la ejecución técnica de los vídeos, su realización y la estructura didáctica» (Pe2), «las imágenes son adecuadas; el guión y las voces acordes con el contenido de cada programa. Sería mejorable la conexión entre un programa y otro y, en algún caso, el soporte musical» (Pe3).

Respecto a su aplicación y uso en el aula (I42), se indica que «su objetivo se cumple muy bien, y prestan una ayuda inapreciable para la ejecución del Programa. Únicamente, algunas de ellas son poco ágiles para el ritmo que nuestros alumnos desean hoy. Pero su didactismo es innegable, y la selección de temas y contenidos es

Universidad de Huelva 2009

excelente» (Ps2), «su aplicación, una vez vencido el alejamiento inicial de los alumnos a causa de la pobreza audiovisual, es muy posible» (Ps1). «Son un buen material de apoyo, tanto para el profesor como para el alumno, porque les ofrece una información adecuada a las Unidades Didácticas» (Pu5). «La aplicación en el aula va a ser un complemento necesario para desarrollar el Programa. Facilita, de esta forma, que el profesor cuente con recursos acomodados a las necesidades que se plantean al desarrollar las propuestas prácticas que el Programa propone» (Pu7). «Estas características, buena realización y una estructura didáctica clara, así como el acompasamiento de ambas, facilitan su utilización en el aula; si a ello unimos la pertinencia de los contenidos y mensajes, y su duración –adecuada para el uso escolar, el resultado es que nos encontramos ante unas colecciones de vídeos idóneas, por selección y formato para un uso educativo» (Pe2). En suma, se resalta que son «muy aprovechables para acercar a los alumnos al mundo de la televisión y utilizar ésta como objeto de estudio, análisis y crítica» (Pe3), completando «adecuadamente la información. Me parecen muy interesantes, si se dosifica su uso» (Ps3). También valoran su inserción curricular Ps5, Pu2, Pu6, Pe5 que consideran que «son las mejores que conozco» dentro de esta temática. Son «fáciles de utilización y de gran motivación para alumnos de Secundaria, ya que muestra 'la tele' por dentro» (Pu3). Como objeciones, se apunta que exista «quizás demasiada estructura documental con una mezcla de narrativa forzada y creada al uso (Pu6), «en algunos existe un tono excesivamente distante, estereotipado y falto de proximidad» (Pu4), «se podrían actualizar algunos contenidos, y lo óptimo sería acabar haciendo un material audiovisual netamente andaluz, con profesionales de aquí y léxico andaluz» (Pe4) y también que «respecto de la creación televisiva por parte del alumnado, se transmite la idea de una facilidad para llevarla a cabo que en muchos casos no se corresponde con la realidad» (Pe3). Salvando estas críticas, se considera que «es conveniente incluir en el aula todo tipo de vídeos, ya que con la ayuda del profesor y otros documentos se pueden paliar las carencias de lo que existe actualmente. Me parece interesante su modo de aplicación» (Ps7). «Es un material que un profesor/a interesado/a puede usar y sacar el máximo provecho para que sus alumnos/as, sean capaces de manejar adecuadamente el lenguaje audiovisual» (Pe6).

El siguiente bloque de análisis corresponde ya a la «valoración global del Programa Didáctico» que responde a los sectores J, K, L, M y N y en los que, dentro del nivel 3 de análisis, se pretende recoger las aportaciones conclusivas de los expertos respecto a las líneas generales del Programa (J), su utilidad para la integración curricular en Educación Secundaria (K), los principales aspectos negativos detectados (L), los aportes positivos que traería consigo la implementación del Programa en las nuevas optativas (M) y, finalmente, las observaciones personales finales. Con esta batería de cuestiones, el guión de pilotaje pretendía cerrar el cuestionario con una información verbal conclusiva que sirviera como síntesis cualitativa de las impresiones fundamentales extraídas en este juicio de expertos del diseño del Programa Didáctico.

En el nivel J, «líneas generales del Programa», los expertos han realizado valora-

Universidad de Huelva 2009

ciones muy positivas del mismo: «Excelente por su diseño, su estructura, por su concepción, por su aplicabilidad» (Pu3), «interesante, sugerente y didáctico» (Pu4). «Es un material muy valioso para aquellos profesores que se encuentran perdidos en estos temas» (Pu5). «Me ha parecido interesante, bien planteado y de gran interés» (Pe6), «útil y necesario» (Pe4). «Magnífico el Cuaderno del Alumno, con su alternancia de elementos gráficos y visuales, y sus actividades que parten de la realidad vivida por los niños, es soberbio. Hacía mucha falta un Programa de este tipo. Pero no por ello es excelente; además de su necesidad y novedad, puedo indicar que uno de sus valores fundamentales es la rigurosidad y exhaustividad con las que son tratados los contenidos» (Ps2). En suma, «un Programa bastante bueno para la consecución de los objetivos propuestos, como su propio título nos indica, para aprender y enseñar a ver la tele. En primer lugar, nos orienta a nosotros los profesores a ver la tele como formación para posteriormente poder enseñar a los alumnos» (Ps4). Se insiste además en su valor para las nuevas optativas; «muy interesante y oportuno como material didáctico para las optativas de ESO y sobre todo de Bachillerato» (Ps3), «se trata de un Programa muy interesante y que considero que puede ayudar en gran medida a los profesores de Secundaria en su trabajo en el aula» (Pu2), «muy bueno. Dinámico, motivador y de un nivel aceptable incluso para aplicar a los alumnos de Bachillerato» (Ps6); «me reafirmo en lo interesante, novedoso y 'trabajado'. Pienso que es una aportación especialmente importante en estos momentos de 'desconcierto curricular' que viven muchos Centros de Secundaria» (Pu1). Entre los valores más reiterados de los expertos, se insiste en el interés, la exhaustividad y la oportunidad del Programa: «muy interesante. Necesario realizar y profundizar en este esfuerzo. Muy bien presentado y secuenciado en sus actividades. Muy completo en cuanto a posibilidades. Creo que puede ser de gran ayuda al profesor» (Ps7), «muy exhaustivo, algo nuevo en cuanto a recolección de cosas. Lo necesitábamos, algo conocido pero disperso en la actualidad con lo que tú evitas este problema. Noto que está más centrado en los valores como hoy se procura en las transversales. Excelente. Cuando se publique lo compraré» (Pu6). Como crítica más señalada, se apunta que «el aula invisible se cuela de modo tan aplastante y apabullante que la metodología no puede o no debería ser tradicional, gradual... Deberíamos adoptar una estrategia absolutamente iconoclasta y no académica y tan observante como... lo habitualmente instituido» (Pe2). También se apunta que es «excelente, excepto las pequeñas correcciones: conexiones con la asignatura de Lengua, supresión de anglicismos, alternativas para alumnos más desfavorecidos económicamente, pobreza visual de los vídeos» (Ps1). En general, las valoraciones críticas, fundamentan los aspectos positivos del mismo, como Pe2 que considera que el mismo es «excelente» por «las siguientes razones principales: claridad de objetivos, secuenciación de contenidos ordenada, lógica y satisfactoria, estrategias didácticas precisas y adaptadas a las necesidades cognitivas, orientaciones, sugerencias y ampliaciones explicitadas y claras, diversidad de materiales, orientación teórico-práctica, flexibilidad, selección de vídeos pertinentes, etc.». En definitiva, el Programa se valora como «muy práctico y atractivo. Aborda un tema de interés poco trabajado, intentando promover un aprendizaje constructivo y significativo. El Programa se presenta muy equilibrado y estructurado, dejando bien claro lo que pre-

Universidad de Huelva 2009

tende conseguir y cómo conseguirlo. Los elementos que lo conforman son de calidad y suficientes, tanto para alumnos como para profesores» (Pu7), «muy bueno, objetivos claros, contenidos y actividades interesantes. Tal Programa es una propuesta de acción que partiendo de la experiencia de cada uno le lleva a una verdadera alfabetización audiovisual» (Pe5), en definitiva, «un gran proyecto de investigación y aplicación práctica sobre el mundo de la televisión que aborda los distintos aspectos de la producción y del consumo televisivos» (Pe3).

En cuanto a la «utilidad de su inserción en el currículum de Educación Secundaria» (K), se señala que «no es sólo aconsejable, sino necesaria para poder afrontar que el alumno ante la televisión no la siga pasivamente, sino crear telespectadores activos, pudiéndose insertar como materia transversal en cualquiera de las materias de 2° ciclo de Secundaria Obligatoria o en la materia optativa de Información y Comunicación» (Ps4), ya que «aparte de los conocimientos a nivel conceptual que aporta, destacaría el valor otorgado al análisis crítico. Recordemos que el espíritu crítico se explicita en los objetivos generales de Secundaria» (Ps6). «Era hora de que los medios de comunicación se insertaran en el currículum de la ESO y del Bachillerato, puesto que la realidad que nuestros alumnos viven parte de su visionado continuo y acrítico de la TV. Quizás lo más necesario en estos momentos sea ni más ni menos que un manual para 'aprender a ver la TV'. Lo agradecerán profesores, padres y alumnos» (Ps2). «Su utilidad es absoluta tanto por la necesidad de crear televidentes 'cultos' como por su perfecta incardinación en los plantes de estudio» (Ps1). «Creo que tiene mucha importancia desde el punto de vista que trata sobre un medio (la TV), cuya influencia en las jóvenes generaciones aún no ha sido debidamente evaluada. ¡Qué no decir con la llegada de los 100 canales de TV! Pero que desde todos los sectores sociales se viene pidiendo intervenir en la formación» (Pu1). En resumen, se valora muy positivamente su integración (Ps7), utilidad (Pu2, Pu3, Pu5, Pe6), urgencia (Pu4), su imprescindibilidad en el momento actual (Pu6), su multidisciplinariedad (Ps3). «Tiene utilidad, pues a través de su desarrollo estamos consiguiendo las capacidades expresadas en los objetivos generales de la Etapa de ESO y, al mismo tiempo, podemos abordar de forma concreta los objetivos específicos de las optativas relacionadas con los Medios de Comunicación. Por su temática, favorece el tratamiento interdisciplinar» (Pu7). «Cada día se hace más necesaria la formación de los jóvenes en materia de comunicación. Un Programa, pues, de esta naturaleza –como el que aquí presenta el autor– permitiría entre otras las siguientes cosas: 1. Que los profesores cuenten con un material idóneo para la enseñanza y diseñado 'ad hoc' para cubrir quizás el objetivo más importante de la formación en materia de comunicación: la formación de telespectadores críticos; 2. Un mayor nivel de concreción de los objetivos y contenidos de las asignaturas de ESO y Bachillerato relacionadas con los Medios de Comunicación, carentes de materiales y guías adecuadas; 3. Contribuiría eficazmente al desarrollo de una enseñanza transversal, tanto por la diversidad temática que permite abordar su inserción curricular derivada de los contenidos, como por la posibilidad de la televisión para la enseñanza y el aprendizaje de los propios medios; y que en esta guía se plantea de un modo explícito y didáctico» (Pe2). «Todos sabemos la necesidad de la alfabetización audiovisual» (Pe5).

Universidad de Huelva 2009

En cuanto a los aspectos más negativos que se encuentran en el Programa Didáctico (L), hay expertos que optan por no señalar «ninguno» (Ps3), «en una valoración global, no destaco ninguno» (Ps6). Sin embargo, en general, se reiteran ya algunos aspectos ya señalados con anterioridad: el colorido de los textos, la calidad de las imágenes de los vídeos: «sólo puedo reseñar dos aspectos negativos: en primer lugar, es una lástima que no se use el color. Merece la pena un gasto mayor para darle a este Manual un atractivo insuperable. Yo lo haría. En segundo lugar, es una lástima que los vídeos que le acompañan tengan en algunos momentos mala calidad técnica (sobre todo de imagen), pues por lo demás su didactismo está garantizado. Creo que ambos puntos pasan exclusivamente por problemas económicos ¿no? Y es una pena, pues el Programa merece el gasto necesario para ponerse en marcha con las mejores condiciones posibles» (Ps2). «Tal vez lo más negativo, no es tal, sino más bien carencia de elementos visuales correctamente realizados, medios a través de los que los alumnos puedan aprender» (Ps7). Éstos «pueden dar lugar a la desmotivación del alumno, como eran: utilización de colores muy pobres o su no utilización de éstos y la mala calidad de imagen en los vídeos didácticos» (Ps4). También se señalan como riesgos posibles el que «algunos profesores no entiendan su carácter interdisciplinar, transversal y que la conviertan en una materia más a enseñar y evaluar de modo tradicional» (Pu1). Para algunos expertos, hubiera sido deseable realizar diferentes niveles: «Yo hubiera seleccionado materiales en una fase A de iniciación y otra fase B de seguimiento en consonancia en Educación Secundaria y Bachillerato» (Pu4). Se achaca también «algunos excesos de tecnicismos, sobre todo en el material del alumno» (Pu3), «a veces me ha dado la impresión de que todo estaba demasiado estructurado y que se cortaba la creatividad del profesor» (Pu5), «tal vez muy reiterativo en las ideas básicas y algo extenso, si consideramos el tiempo que requiere para ponerlo en práctica» (Pu7), «algunas veces me ha parecido un poco denso, y quizás con demasiada uniformidad en los planteamientos, pero considero que esto no tiene demasiada importancia ya que considero que se trata de un Programa general y que después los profesores son los que pueden elegir y seleccionar aquellas partes que se adapten mejor a sus necesidades» (Pu2). Se ha criticado también su nivel de estructuración y su concreción exclusiva en la televisión: «demasiado disciplinado y estructurado, ¿sólo la TV? ¿no hay otros medios de comunicación (prensa, Internet, etc.), para esta asignatura de Secundaria? Es tan exhaustiva que no creo que tenga tiempo el 'profe' en el curso para desarrollarlo todo» (Pu6). En cuanto a metodología, se subraya que «deberíamos ser más revolucionarios en cuanto a metodología a adoptar. Pienso –con las naturales reservas– que habría que alterar la cadena conceptos/procedimientos/actitudes, comenzando por la acción y ejecución. Es más, creo que estás en esa línea, aunque por supuesto, en una tesis doctoral habrá que ser más comedido. Los chicos deben utilizar el bolígrafo electrónico (cámaras, etc.) desde el primer día, y la conceptualización se iría filtrando gota a gota, de una forma pretendidamente caótica, que al final desembocaría en... ¡una estructura perfectamente organizada! No obstante, y aunque te parezca sorprendente, me encanta todo lo que se refiere al aspecto formal e intenciones» (Pe1). En otra línea distinta, otro experto señala que en los «aspectos negativos querría señalar dos cuestiones diferentes: 1. Una cierta carencia de conteni-

Universidad de Huelva 2009

dos explícitos en algunas Unidades Didácticas; 2. El riesgo de caer en el activismo, que puede suponer la realización de las actividades, si el profesor que aplique el material no procura que el alumno aprenda y descubra significativamente» (Pe2). Finalmente, otro bloque de críticas generales se enfocan hacia la amplitud y extensión, el tipo de redacción y evaluación y el estilo y tamaño de los textos: «la redacción del Cuaderno del Alumno me parece algo elevado terminológicamente. La evaluación tendría que ser fácil, con sugerencia de fichas de autoevaluación» (Pe5), «los textos para los alumnos me parecen largos, repetitivos y en algunos momentos paternalistas. Largos y repetitivos ya que lo que viene a decir, sobre todo en las introducciones es muy conocido y por tanto no es necesario repetirlo asiduamente. Creo que puede alejar al alumno de su lectura completa» (Pe6) y «dada su amplitud, resulta difícil aplicar todas las propuestas de actuación, con el tiempo con que se dispone en estas materias. La falta de una formación básica del profesorado que pondrá en marcha el Programa –aspecto no achacable al proyecto en sí–» (Pe3).

Los «aspectos positivos» que se consideran que traería consigo la implementación del Programa en las nuevas optativas de Educación Secundaria, en opinión de los expertos, supondrían el desarrollo íntegro de «una parte de los temarios de las nuevas asignaturas optativas, sobre todo la de 'Información y Comunicación' de 4º de ESO» (Ps1), partiendo de «un cambio radical en la concepción de la enseñanza; el Programa plantea tratar en clase lo que más gusta y atrae a los niños, y además lo hace de forma amena y lúdica. Colabora en la formación de ciudadanos tolerantes y críticos ayudando de esta manera a la educación integral del individuo. Expone la necesaria conexión entre la calle y el aula» (Ps2), profundizar «en el conocimiento del medio de comunicación con mayor influencia sobre el alumnado. A través del conocimiento de este medio, desarrollar su espíritu crítico» (Ps3). El Programa Didáctico «contribuye a la consolidación de los objetivos generales marcados para la Secundaria» (Ps6), facilitando a «los profesores que andan 'perdidos' contar con un material extraordinariamente estructurado y que sintetiza mucho trabajo y mucho conocimiento saber el tema» (Pu1), esto es, «abriendo muchas perspectivas y posibilidades sobre todo para aquellos profesores que quieren trabajar sobre el tema y que no saben por dónde empezar» (Pu2). En suma, es «material de trabajo en base a un enfoque integrador de los medios, de la TV en la enseñanza. Planteamiento transversal del tema TV en la educación obligatoria» (Pu4), que «sintoniza con los problemas cotidianos que vive el alumno, y que debe tener cabida en el currículum» (Pu3). Por otro lado, su integración curricular permitiría «poder disponer de un material curricular (para alumnos y profesores) que serviría de orientación para conseguir parte de los objetivos propuestos por dichas optativas» (Pu7), «material de trabajo muy útil y detallado sobre una parte de la asignatura» (Pu4), que «se adapta perfectamente como uno de los tres medios de comunicación que entran en su currículum» (Ps4). El Programa, en definitiva, permitiría «aumentar el nivel de contenido y objetivos de dichas asignaturas, a través de un modelo didáctico concreto, ampliamente desarrollado, y de un medio de comunicación como la televisión, cuya importancia, influencia y difusión hacen de ella el ejemplo más significativo de entre los medios de comunicación de masas. Junto a este mayor nivel de concreción curricular, las estrategias

Universidad de Huelva 2009

diseñadas para la formación de telespectadores críticos son igualmente idóneas para ese objetivo más amplio de crear consumidores críticos de medios, y de ciudadanos más críticos y participativos, que ha de ser propósito de la formación con aquellas asignaturas optativas» (Pe2). En suma, «despertar en los alumnos una posición crítica frente al producto televisivo. Desterrar prejuicios y falsos estereotipos sobre el verdadero poder de la televisión. Desmitificar los valores tenidos como absolutos porque los transmite la televisión. Una visión más universal de las relaciones humanas» (Pe3), esto es, conocer «el lenguaje audiovisual y, por tanto, tener el control autónomo de estos medios» (Pe6).

Finalmente, como observaciones últimas, de carácter libre, los expertos apuntan algunas notas que recogemos para dar fin a este apartado de resumen de las apreciaciones de que el diseño del Programa Didáctico ha sido objeto (sector N):

- «En primer lugar, resaltar la novedad que representa este manual entre los manuales al uso: en lugar de ser aburrido, es atractivo, ameno, lúdico... En segundo lugar, comentar la extraordinaria e imperiosa necesidad que teníamos de un manual para enseñar a los niños a usar lo que de todas formas usan sin saber. En tercer lugar, destacar que no es sólo novedoso, atractivo o necesario. Además es riguroso, exhaustivo, completo. No se ha hecho a toda prisa como muchos manuales de hoy. Finalmente y de forma muy personal aconsejaría buscar patrocinadores o lo que fuera, para que el Programa pueda ponerse en marcha en las mejores condiciones técnicas. Ya se ha reseñado antes: impresión en color y más calidad en los vídeos. Solventados estos problemas, el Programa será insuperable. Además, me gustaría felicitar a su autor por dos cosas sobre todo: su oportunidad al presentar este tan necesario manual y su buen hacer al realizarlo de forma rigurosa y científica» (Ps2).
- «Valoración muy buena del Programa» (Ps3).
- «Creo que este material del Programa Didáctico "Descubriendo la caja mágica" es tan bueno para la formación del profesorado, como para su aplicación por el alumno/a y nos viene a cubrir una falta de material de apoyo para el profesor y el alumno que hasta ahora no existía, para las dos formas de inserción dentro del currículum» (Ps4).
- «Animo al autor a seguir en este tema, ampliándolo a otros medios. Me parece un trabajo excelente para animar a que cunda entre otros profesionales» (Ps7).
- «En mi opinión sería interesante poner este material en manos de profesores que pudieran llevarlo a la práctica y comprobar en la realidad cómo funciona. Por encima del juicio de los expertos está la realidad de los alumnos y del aula, que es la que puede de verdad hacer sugerencias y mantener este Programa 'vivo' mucho más tiempo» (Pu2).
- «Una esperanza: que este trabajo investigador llegue a buen puerto. Sin duda llegará, ya que su autor es un experto muy notable, con una proyección internacional. Y sobre todo que la publicación del trabajo redunde en beneficio de la comunidad de profesores» (Pu3).
- «Me parece un planteamiento válido y enriquecedor para el uso de la comunicación y el conocimiento y descubrimiento de la realidad televisiva. Habrá que matizar o si se quiere reestructurar algunas cuestiones de redacción, formato, equilibro

Universidad de Huelva 2009

de texto e imagen en las unidades y desarrollar propuestas concretas sobre conocimientos adquiridos. La colección de vídeos didácticos y el uso de las guías los considero fundamentales en el Programa Didáctico. Creo, por último, que en la implementación y adopción del trabajo tendremos grandes resultados» (Pu4).

- «La evaluación de los profesores aplicadores será la más importante y a la que debes hacer caso» (Pu6).
- «Formalmente el Programa contiene gran variedad de propuestas que será necesario revisar en función de la experimentación en el aula. Considero que es demasiado extenso –se podrían confundir algunas unidades o concentrar más las actividades–» (Pu7).
- «Se trata, a tenor de las observaciones y valoraciones que hasta aquí he realizado, de un Programa Didáctico que reúne las características apropiadas para su integración curricular (en su diseño, formato, estructura, materiales, metodología, etc), por lo que cumple con los requisitos básicos para su aplicación, siendo perfectamente plausible su implementación en las optativas relacionadas con la comunicación» (Pe2).
- «La ciudadanía es cada vez más responsable en el consumo de los medios de comunicación y demanda iniciativas de este tipo» (Pe4).

2.2.5. La evaluación del Paquete Curricular desde la óptica de los profesores aplicadores

Incluimos ahora las aportaciones realizadas por los profesores aplicadores –esto es, como ya hemos indicado, los siete docentes de Educación Secundaria que han experimentado en sus centros, durante el curso 1996/97 el Programa Didáctico con sus alumnos, obteniendo, por ello, una información valiosa que contrasta con el análisis del diseño desde un punto de vista exclusivamente teórico.

2.2.5.1. Relación nominal de los profesores aplicadores

Dado que estos profesores son los sujetos clave de la investigación posterior, esto es, el desarrollo del diseño, prescindimos aquí de hacer una breve referencia biográfica, ya que más adelante se ofrecen datos personales y académicos de los mismos, así como un biograma de cada uno de ellos. En este contexto, el dato básico de referencia que engloba a todos es que estos profesores han valorado el diseño del material, partiendo de su aplicación práctica; tiene por ello, en global, una perspectiva distinta, enfocada desde la práctica.

Hemos de indicar que mientras los expertos realizaron su análisis partiendo exclusivamente de coordenadas teóricas, los profesores aplicadores fueron cumplimentando éste a medida que iban desarrollando el Programa en la práctica de sus centros en las diferentes asignaturas que constituyeron la experimentación piloto del Progra-

Universidad de Huelva 2009

ma y que reseñaremos en los próximos capítulos. La entrega de estos cuestionarios por parte de los aplicadores se realizó en junio de 1997, una vez concluido el Programa en los centros.

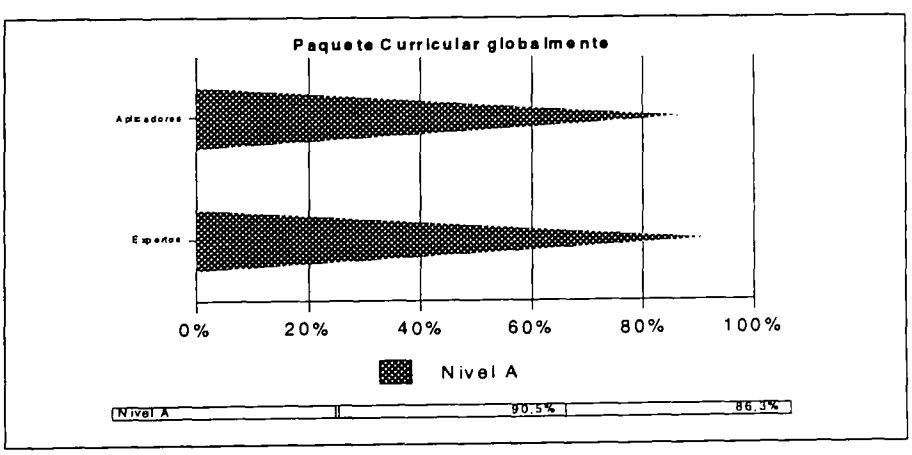
Profesores Aplicadores

Código	Nombre
Pa1	• Helvia Blanco Pérez
Pa2	• Juan Antonio Gómez Rodríguez
Pa3	• Leonor Sayago Ramírez
Pa4	• Mª Amor Pérez Rodríguez
Pa5	• Francisca Mejías Arroyo
Pa6	• Mª Dolores Martínez Rodríguez
Pa7	• Fº Javier Vázquez Mojarro

Los datos cuantitativos y su comparación con los expertos

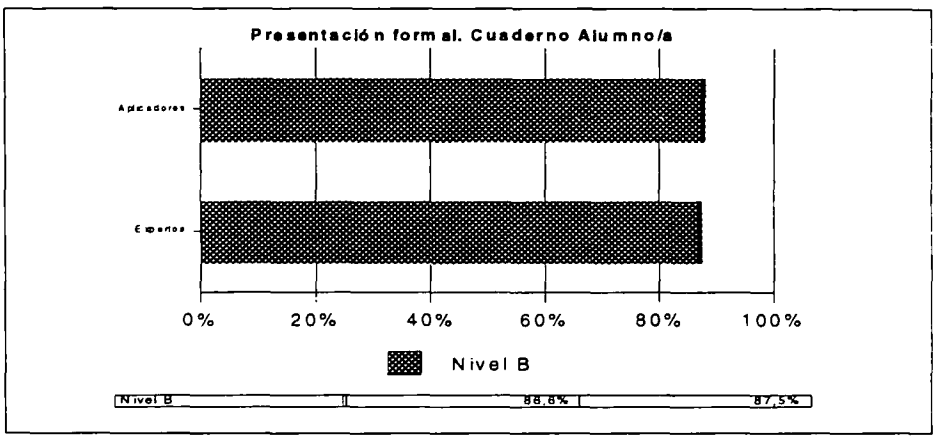
Dado que en los epígrafes anteriores, se ha realizado un análisis más o menos exhaustivo del cuestionario de los expertos en sus diferentes sectores, procederemos ahora más brevemente a reseñar los resultados obtenidos en los diferentes epígrafes por los profesores aplicadores, comparando sus resultados con los expertos para comprobar si existen diferencias relevantes entre las diferentes apreciaciones.

En el ámbito preliminar de análisis (valoración global del Paquete Curricular), teniendo en cuenta su presentación, manejabilidad, armonía y diversificación en sus materiales, su integración curricular... de una forma general, los expertos evalúan positivamente el material con un 86,3% (respondiendo a 145 de los 168 posibles). La puntuación global de los expertos antes expuesta era varios puntos más elevada, ya que se situaba en el 90,5%.



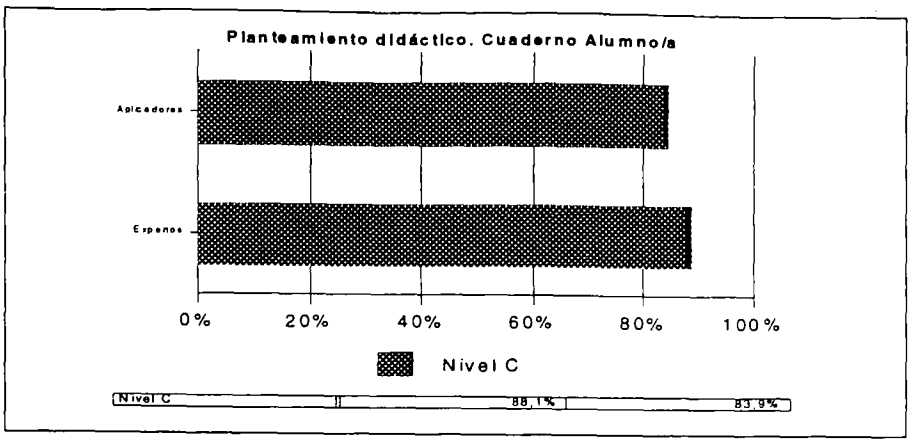
Universidad de Huelva 2009

En el análisis del Cuaderno del Alumno, a los que corresponden los niveles B, C y D, los profesores aplicadores del Programa han evaluado también los items del Cuestionario, partiendo de su valoración del diseño y de su puesta en práctica. Respecto a la «presentación formal», y en concreto al «diseño» (B1) del Cuaderno, su puntuación general se sitúa en el 84,1% (frente al 87,2% de los expertos). El «formato y la encuadernación» (B2) les merecen en términos generales –como veremos en las tablas que a continuación presentamos con los datos numéricos de todos los epígrafes– el 94,3% (frente al 89,7% de los expertos) y la maquetación en sus diferentes subsectores, el 85,7% (85,4%, los expertos). En total, los resultados globales de este sector de análisis de la presentación del material del alumno obtiene en las calificaciones de los aplicadores un 87,5% (475 puntos de 543), frente al 86,6% de la media general de los expertos.



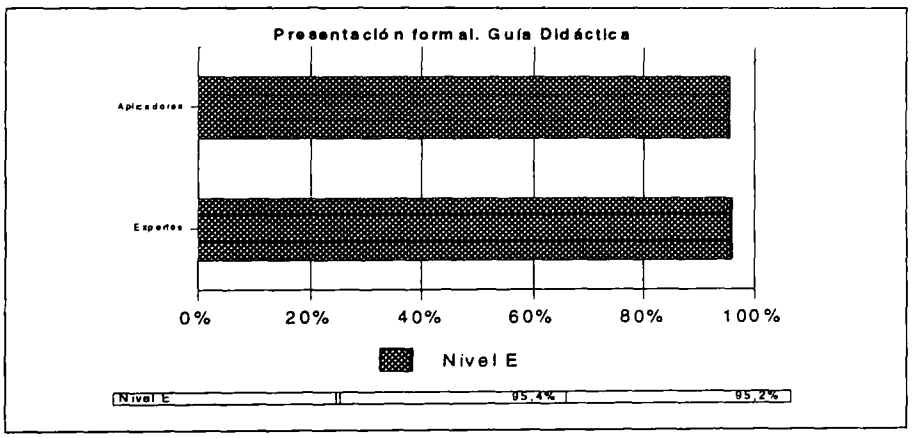
En cuanto al «planteamiento didáctico» del Cuaderno del Alumno (C), la parrilla de análisis dividía su evaluación en su «estructura general» (C1), su «estructura metodológica» (C2) y los «preliminares y apéndices» (C3). La «estructura general» (C1) se subdividía, a su vez, con el análisis de los Módulos de Trabajo, las Unidades Didácticas globalmente consideradas y los objetivos del Manual. En este epígrafe, los aplicadores otorgan al material un 84% (frente al 86,8 de los expertos). En su «estructura metodológica» (C2) se valoraban las presentaciones de las Unidades, sus objetivos, la sección de las ideas previas, los contenidos, los mapas conceptuales, las actividades, la información y documentación y la evaluación. En este amplio conjunto de epígrafes, los aplicadores valoraron el material con un 83,6% (1207 puntos de 1443), frente al 88,4% de los expertos en general. Finalmente, en «preliminares y apéndices» (C3) se tenían presente los introductores y los «Anexos» finales con sus correspondientes referencias a lecturas complementarias. La valoración que obtiene este epígrafe es del 87,5%, frente al 88,2% de los expertos. En resumen, el sector C obtiene una calificación positiva del 83,9% (1787 puntos de 2130 posibles), frente a la obtenida por los expertos, ligeramente superior, situada en 88,1%.

Universidad de Huelva 2009



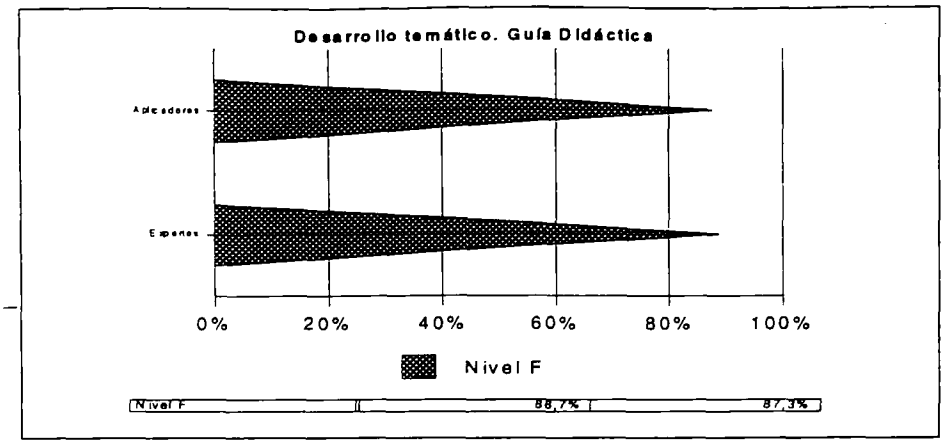
El sector D del guión de pilotaje, al ser una puntuación del nivel 3 (información exclusivamente verbal) será analizada en el siguiente epígrafe de datos cualitativos. Lo mismo ocurrirá con los sectores G (valoración global de la Guía Didáctica), con I (valoración global de los vídeos) y con J, K, L, M y N (valoraciones globales del Programa). Todos estos epígrafes, como ya ocurrió en el análisis cuantitativo realizado anteriormente, aparecerán en las tablas que presentamos a continuación vacíos de datos numéricos.

En cuanto a la Guía Didáctica, los sectores de análisis correspondientes en la parrilla son el E (presentación formal), el F (desarrollo temático) y el G (valoración de carácter global cualitativa). En su presentación formal, los aplicadores puntúan 80 de los 84 puntos posibles (un 95,2%), frente al 95,4% de los expertos.

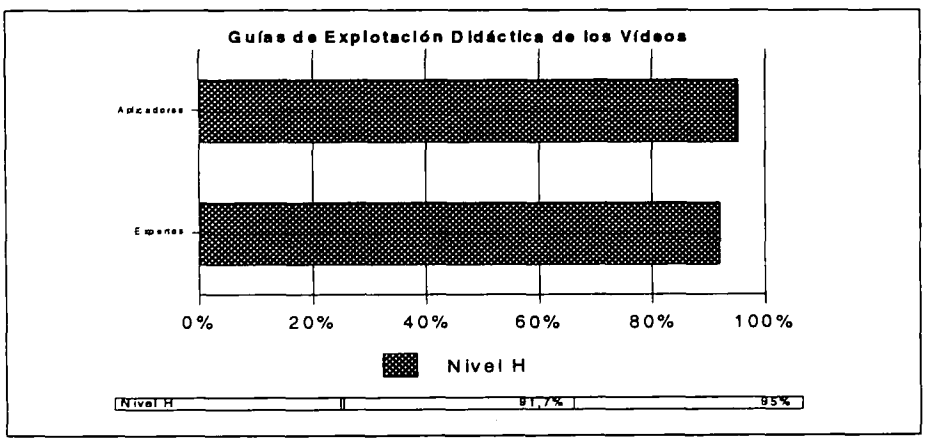


El «desarrollo temático» de la Guía Didáctica incluía un análisis de su introducción, de la contextualización en el Diseño Curricular de la LOGSE, de la presentación del Programa, sus objetivos y bloques de contenidos, los criterios establecidos para la programación, la propuesta concreta de programación que se ofrece con su secuenciación de contenidos, las orientaciones metodológicas, los criterios de evaluación, las estrategias globales de actuación y los recursos y materiales complementarios. En este epígrafe, los aplicadores han puntuado el material con un 87,3% (un total de 988 frente a 1131 posibles). Los expertos habían adjudicado a este sector el 88,7%.

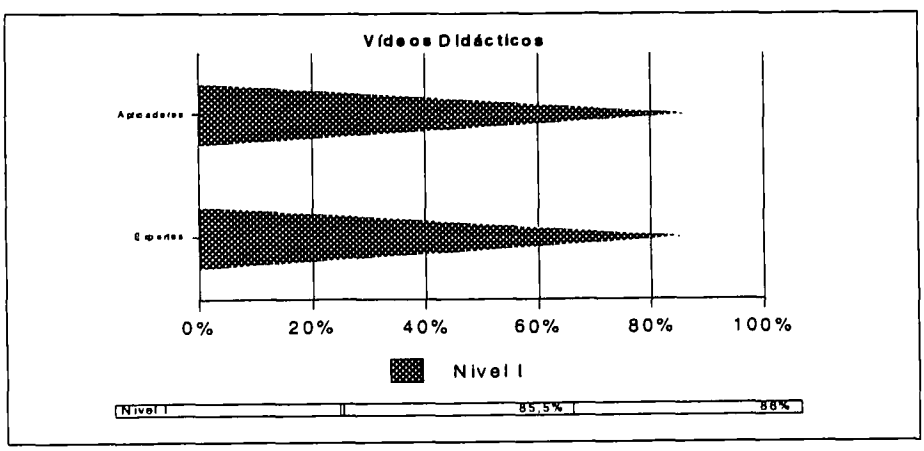
Universidad de Huelva 2009



Los materiales audiovisuales que se adjuntan al Programa Didáctico (niveles H e I) se estructuraban también en la parrilla de análisis en las Guías de Explotación didáctica de los vídeos (H) y en los vídeos didácticos correspondientes. En cuanto a las Guías, éstas se desglosaban en su presentación formal, estructura temática y valoración. Los aplicadores asignan una puntuación más elevada que los expertos a este tipo de material, con un 95% (237 puntos de los 252 posibles), frente al 91,7% de los expertos.



Los vídeos propiamente dichos, analizados en cuanto a contenidos y mensajes, tratamiento audiovisual, planteamiento didáctico y valoración global obtienen, por su parte, una puntuación del 86% de los aplicadores (343 de los 399 posibles), frente al 85,5% de los expertos.



Universidad de Huelva 2009

Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de expertos

Resumen General del Sector de Profesores Aplicadores

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A										168	145				86'3%
B	B1							63	53	543	475			84'1%	87'5%
	B2							123	116					94'3%	
	B3	B31				84	78	357	306				92'9%	85'7%	
		B32				126	103						81'7%		
		B33				84	75						89'3%		
		B34				63	50						79'4%		
C	C1	C11				84	65	393	330	2130	1787		77'4%	84%	83'9%
		C12				183	148						80'9%		
		C13				126	117						92'8%		
	C2	C21				123	104	1443	1207				84'5%	83'6%	
		C22				147	133						90'5%		
		C23				105	92						97'6%		
		C24				189	160						84'6%		
		C25				105	88						83'8%		
		C26				396	316						79'8%		
		C27				126	101						80'1%		
		C28				252	213						84'5%		
	C3	C31				84	68	294	250				80'9%	85%	
		C32	C321	84	72	210	182					85'7%	87'5%		
			C322	105	93							88'6%			
			C323	21	17							80'9%			
D	D1														
	D2														
E										84	80				95'2%
F	F1							42	40	1131	988			95'2%	87'3%
	F2							84	78					90%	
	F3							63	57					90'5%	
	F4							63	56					88'9%	
	F5							84	75					89'3%	
	F6							147	123					83'7%	
	F7							105	96					91'4%	
	F8							63	53					84'1%	
	F9							147	134					91'1%	
	F10							84	67					79'8%	

Universidad de Huelva 2009

	F11			207	170				82'1%		
	F12			42	38				90'5%		
G	G1										
	G2										
H	H1			42	42	252	237		100%	95%	
	H2			210	195				92'8%		
	H3	H32									
		H32									
I	I1			168	149	399	343		88'7%	86%	
	I2			168	133				79'2%		
	I3			63	61				96'8%		
	I4	I41									
		I42									
J											
K											
L											
M											
N											

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1

Universidad de Huelva 2009

Los datos cualitativos y su comparación con los expertos

Dado que ya en páginas anteriores se ha procedido a hacer un análisis más o menos exhaustivo de las aportaciones que los tres sectores de expertos han realizado en los niveles 2 y 3 de análisis (observaciones a los datos numéricos y valoraciones globales del material), vamos a proceder ahora a sintetizar los principales aportes que realizan los profesores aplicadores del material en estos niveles, teniendo presente, como hemos afirmado ya más arriba que su análisis parte no sólo del estudio del diseño del material, sino también de su contraste en la práctica.

Un hecho distintivo de los profesores aplicadores respecto a los expertos en general es su escasa respuesta en el nivel 2, ofreciendo muy pocas matizaciones a los items de respuesta numérica, centrando más sus aportaciones en las valoraciones globales (nivel 3). Por ello, a excepción de algunos items de nivel 2 que sí hemos considerado que aportan algo distintivo frente a lo ya dicho, nos vamos a centrar primordialmente en las respuestas que han realizado en el nivel 3.

Un rasgo significativo que apreciamos diferencial entre sus respuestas, frente al resto de los otros sectores de expertos, nos lo encontramos en el item 102, referido a las actividades del Cuaderno del Alumno, donde se demandaba si el «número era suficiente para desarrollar los objetivos y contenidos propuestos en las Unidades». Los aplicadores inciden en que son «demasiadas» (Pa1, Pa2), o bien que «a veces los contenidos son ambiciosos y se pueden conseguir con el desarrollo completo de Programas, no de una Unidad» (Pa7). De todas formas, sugieren ampliación: «se pueden añadir otras que demanden los alumnos» (Pa5), «aunque a partir de ellas se nos ocurran otras» (Pa3), etc.

En la valoración global del Cuaderno del Alumno (sector D), los profesores aplicadores consideran que, de manera descriptiva, se trata de un «material fotocopiado y encuadernado en espiral. Abarca los distintos aspectos de la realidad que se esconde tras el mundo de la televisión, dividido en cinco Bloques que constituyen el grueso del Cuaderno. Cada Bloque consta de un número variable de Unidades, dedicándose más atención a los Bloques referidos a los contenidos de la programación televisiva y a nuestra forma de ver la televisión. El Cuaderno se complementa con los capítulos destinados a la evaluación y a la ampliación» (Pa7). Se valora la «buena presentación, manejable y diseño motivador y atractivo» (Pa1, Pa2). «Su presentación es adecuada y manejable. Atrae y los alumnos lo encuentran cómodo, les hace ilusión poder usarlo como cuaderno y manejan con facilidad su trabajo y la encuadernación en anillas. En sus tipografías, quizás, sería interesante dotarlos de color en las ilustraciones o gráficos» (Pa4). «Completo, variado, muy bien estructurado en sus contenidos. Densidad visual, tal vez acentuada por el blanco y negro. Presentación atractiva y original, fácilmente manejable» (Pa6). También se estima por ser «extenso y con múltiples actividades» (Pa5). De todas formas, se critica que «la única pega que le veo es la monotonía en el color. Preferiría cambio en ese aspecto. Por lo demás, quizás pocos espacios libres, buena estructura en el formato, en la distribución de los apartados y en los elementos gráficos y visuales de las unidades didácticas» (Pa3).

Universidad de Huelva 2009

Desde el punto de vista de la síntesis crítica y valorativa, los profesores aplicadores señalan que «parece muy correcta la estructura de cada unidad didáctica, el comienzo, la introducción, objetivos, ideas previas, los contenidos de la unidad didáctica, el mapa conceptual y después directamente las actividades. A partir de ella extraerán los contenidos. Buena variedad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es posible que algunas actividades sean repetitivas y que algunas preguntas sean similares» (Pa3). «Trabajar este Cuaderno es interesante y probablemente motive cambios en el alumnado; no obstante, se pueden intentar hacer más cercanas las experiencias motivadoras, no repetir demasiado algunas cosas y ha de quedar muy claro que el profesor deberá seleccionar actividades, pues son variadísimas y muchas para llevarlas a cabo todas» (Pa4). De todas formas, se incide en que «son demasiadas las actividades que provoca que se repitan. Demasiadas secciones, lo que hace que el desarrollo del Programa Didáctico sea demasiado lento. Los contenidos conceptuales tendrían que ser más amplios para aplicar el Programa en alumnos de 1° de Bachillerato» (Pa1). Y en la misma línea, «demasiadas actividades. El desarrollo de las Unidades es muy lento. Se repite el tipo de actividades. En algunos casos hay demasiadas secciones. Para Bachillerato habría que ampliar los contenidos conceptuales» (Pa2). Para ello, y en virtud de la práctica, otros profesores proponen que es «bueno para ir seleccionando lo que más se adapte a cada grupo-clase» (Pa5). En suma, los aplicadores indican que se trata de un «material que permite un trabajo flexible y que debe trabajarse seleccionando en cada momento lo que parezca más oportuno. La profesora/or tiene un papel fundamental en su aplicación y debe darle un ritmo variado que haga atractiva su aplicación» (Pa6). Y en este sentido, se concluye que es un «material manejable, atractivo y práctico para el alumnado. Adecuada organización de los contenidos en Bloques. Las Unidades siguen un proceso rigurosamente constructivista, pero abarcan secuencias de contenidos demasiado breves, con lo que repite el proceso en exceso, lo que puede llegar a provocar falta de interés en el alumnado. Las actividades constituyen una oferta amplia, lo que exige seleccionar las que se consideran más interesantes, lo cual conlleva ventajas e inconvenientes. Muy adecuada la presentación de materiales complementarios» (Pa7).

En el ámbito de análisis de la Guía Didáctica (E, F y G), los expertos consideran en cuanto a su «enmarque en el Diseño Curricular» que «la contextualización es perfecta, tanto en el marco de la optatividad como en su inclusión como tema transversal (Educación para el Consumo) a lo largo de las distintas etapas» (Pa1), esto es, «la contextualización en el Diseño Curricular es magnífica, tanto en lo que respecta a las distintas optativas relacionadas con el Programa, como en su consideración en los temas transversales» (Pa2). Estas valoraciones adquieren un mayor significado si tenemos presente que son sólo los profesores aplicadores los que hicieron matizaciones y observaciones al item, dada su proximidad con la práctica y la necesidad de encontrar materiales que les permitan adaptar los diseños a los contextos concretos del aula.

Respecto a la valoración global de la Guía Didáctica (H), en la síntesis descriptiva, los profesores aplicadores, a luz de su experiencia en la implementación del Pro-

Universidad de Huelva 2009

grama en sus centros señalan que se trata de «Guía estructurada en 11 capítulos más «Anexos», presentada en material fotocopiado y encuadernado en espiral. Abarca todos los elementos del proceso didáctico» (Pa7). Indican, además, que es «una guía completa, en el más amplio sentido de la palabra, de modo que su uso permite encontrar en ella todo lo necesario para su puesta en práctica» (Pa1), «muy completa y práctica. Recoge todos los elementos necesarios para ponerla en práctica» (Pa2). «Me ha parecido de fácil manejo por su encuadernación de formato práctico» (Pa3). Se insiste en su carácter estructurado: «muy estructurada y elaborada» (Pa6), «Guía extensa y bien programada» (Pa5), y en suma, se valora especialmente como «una guía diferente, de formato atractivo que abre pistas para trabajar sin meterse en complicadas exposiciones» (Pa4).

En la síntesis crítica y valorativa de su uso, hay grandes divergencias entre los profesores, ya que se pasa desde los que afirman su escaso uso: «no la he utilizado apenas» (Pa6), hasta los que manifiestan que «la he utilizado bastante, me ha orientado sobre el contenido de cada Unidad Didáctica, sobre la metodología a seguir y sobre estrategias a seguir. También me ha sido muy útil a la hora de programar» (Pa3). Por otro lado, se considera que «el material centra y orienta sobre el uso del Programa. Entiendo que se ajusta a lo que debe ser una guía didáctica; sin embargo, quizás fuera conveniente incluir información sobre la forma de resolver algunas actividades que presentan ciertas dificultades, lo cual reconozco que sería un trabajo excesivo. Bien es cierto que la he usado muy poco» (Pa7). En definitiva, «muy acertado todo lo relativo a la información para ampliar o contextualizar. Los resúmenes, reseñas y guiones en lo audiovisual facilita la tarea del profesor», especialmente en fases en que los docentes necesitan apoyo en tarea didáctica: «buena a la hora de hacer las programaciones del trimestre o del aula» (Pa5).

En cuanto a los materiales audiovisuales, y concretamente las Guías de Explotación Didáctica de los Vídeos (H), los profesores aplicadores las valoran como «muy buenas. Son un buen complemento del vídeo en sí» (Pa2), por su «facilidad y comodidad de uso» (Pa3); «trabajo muy riguroso y completo» (Pa7), «me parecen bastante elaboradas y muy cuidadas, en consonancia con el resto del material que compone el Programa» (Pa6). «Mantiene la línea de todo el Paquete y, salvo las deficiencias técnicas de las cintas, pienso que son un material perfecto. Las Guías son acertadísimas, tanto el guión como las actividades» (Pa4), siendo «muy útiles para programar clases y actividades» (Pa5). Se valora incluso la presencia de elementos; así «el hecho de que, por ejemplo, estén transcritos los guiones técnicos, supone un gran apoyo a la hora de consultar una frase que no se captó o comentar una opinión. Es un apoyo/complemento del vídeo en sí» (Pa1).

Desde el punto de vista de la aplicación de las Guías de Explotación en el aula, se valora muy positivamente en que permitan «seleccionar el material antes incluso de visionar las cintas y poder trabajar en las aulas sobre lo que se ha visto anteriormente» (Pa1). También «son útiles para ejemplificar el guión técnico y literario en otros temas de la optativa, como el cómic, la publicidad, el cine, etc.» (Pa2). «Facilita el trabajo con los vídeos; además de las propuestas de actividades, el disponer del guión

Universidad de Huelva 2009

literario permite al profesorado subsanar aquellas deficiencias que presentan las grabaciones» (Pa7). «Motivan y atraen a los chicos, responden a cuestiones que se plantean, dan pistas en lenguaje audiovisual y descubren cosas, contenidos y estrategias desconocidas anteriormente. Muy útiles al profesor» (Pa4). «Facilitan y complementan el Programa. A partir de él se puede montar un «Taller de televisión» (Pa3). De todas formas, no todos los profesores la han utilizado de la misma forma e incluso algunos confiesan haber hecho poco uso de ellas: «Personalmente las he utilizado muy poco, debido a que se han proyectado pocos vídeos del Programa, pues también hemos dejado espacio a grabaciones realizadas por el propio alumnado» (Pa6).

Los vídeos didácticos en sí incluidos dentro del Paquete Curricular también han sido objeto de valoraciones, tanto desde el punto de vista de su realización, como de su aplicación y uso en el aula. En este caso, se ha criticado especialmente la calidad sonora de las cintas, ya que ésta ha perjudicado su explotación en el aula: «sólo destacar la baja calidad de sonido e imagen de las cintas» (Pa3), «sólo criticable lo técnico, el visionado no se realiza en una perfecta calidad» (Pa4), «aunque no presentan una gran calidad técnica en el tratamiento de la imagen (y a veces, el sonido), creo que son adecuadas para el objetivo que persiguen. Las copias facilitadas presentan deficiencias tanto en el sonido como en la imagen» (Pa7). Por otro lado, un profesor ha señalado que aunque los estima «buenos», «podrían ser más largos en cuanto al tiempo porque les supo a poco» (Pa5).

En cuanto a la aplicación didáctica de los vídeos, se estima que es «muy buena: permiten su aplicación en diferentes momentos del desarrollo de la Unidad. Su brevedad hace posible eliminar las extensas sesiones que en otras materias, se dedican exclusivamente al visionado de cintas de vídeo» (Pa2). La brevedad es valorada muy positivamente, porque «gracias a su duración, es posible trabajar en el aula después del visionado haciendo que su uso sea realmente complemento del contenido de cada Unidad» (Pa1). También se enfatiza el que sean «muy motivadores» (Pa5), «mantienen el interés del alumnado y aportan en poco tiempo unos contenidos muy organizados que permiten una fácil asimilación» (Pa7). En suma, «un material abierto que el profesorado debe ir adaptando a la aplicación del Programa de forma muy flexible. Personalmente no he sacado todo el partido que es posible extraer de este material por falta de conocimiento de todo el conjunto previamente» (Pa6). «Su aplicación es adecuadísima, hay que prepararla y los resultados son interesantes. Los chicos/as quieren ver TV y hablar de ella sobre la marcha. Si no se emplea lo audiovisual el Programa queda corto» (Pa4). Como última sugerencia, un profesor indica que son una guía válida para la autoproducción de los alumnos: «Me parece correcto para montar un 'Taller de vídeo'» (Pa3).

En las valoraciones globales del Programa (sector J), los aspectos fundamentales que los profesores aplicadores han resaltado son: «Programa adecuado, útil, práctico, completo. Me parece muy didáctico y que se corresponde muy bien con el nivel de Secundaria. Es motivador tanto los contenidos como las actividades que comprende» (Pa3). «Lo encuentro interesante, práctico, motivador y muy en consonancia con los planteamientos de la LOGSE» (Pa4). «Cuidado y exhaustivo en su conjunto, atractivo

Universidad de Huelva 2009

en su aplicación y muy abierto en cuanto a las posibilidades de trabajo que ofrece» (Pa6). «Bueno» (Pa5). «Muy bien en líneas generales, ya que constituye un conjunto de materiales utilizable por el profesorado y alumnado que se complementa coherentemente. Es sugestivo y atrayente, pues permite el análisis y la reflexión sobre una realidad tan cotidiana y, a la vez, tan desconocida como es la televisión. Es demasiado amplio para sacarle en un curso (menos en parte de él) todo el provecho que tiene» (Pa7).

En cuanto a su inserción en el currículum (sector K), se señala que «se podría desarrollar totalmente el Programa, en las optativas de Información y Comunicación, en algunos apartados de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y finalmente, sería viable su inclusión en el resto de las áreas como eje transversal» (Pa1), ya que el «objetivo fundamental del Programa coincide de lleno con las formulaciones teóricas de las asignaturas que en este nivel se ocupan de la Educación en Medios de Comunicación» (Pa2), «tanto contenidos como actividades son significativas para esta etapa. Se parte de algo tan «trillado» para ellos como es la tele y se llega a una posición revisada de esa misma tele» (P3). «Me parece bastante útil su aplicación a la asignatura de Información y Comunicación, aunque creo imprescindible su aplicación con otros programas para trabajar otros medios de comunicación, especialmente la prensa, la radio y el cine. Creo, además, que esta asignatura tiene tal peso que debería ser obligatoria y no optativa, ya que nadie cuestiona la importancia actual de los mass media» (Pa6). Pero además, «no sólo porque se adapte al currículum de varias optativas, sino porque ayuda a desarrollar objetivos generales de la etapa –interpretar producir mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos; obtener, seleccionar, tratar y transmitir información– y del área de Lengua Castellana y Literatura –reconocer y analizar los elementos y características de los Medios de Comunicación–» (Pa7). «Pienso que es fundamental su integración puesto que la TV es un medio de medios y su conocimiento favorece las perspectivas abiertas e investigadoras en los alumnos, así como el desarrollo de sus capacidades críticas» (Pa4).

Como aspectos más negativos, los profesores aplicadores destacan que «para desarrollar el Programa en Bachillerato, en la asignatura de Medios de Comunicación, sería necesario profundizar algo más en los contenidos conceptuales de algunas Unidades Didácticas, sobre todo si los alumnos han cursado en Secundaria la optativa Información y Comunicación» (Pa1, Pa2). Otros aspectos señalados, ya indicados anteriormente, son que «muchas actividades inciden sobre el mismo tema y, aunque quites, siguen siendo todas muy parecidas. El color, las hojas blanco/negro son poco motivadoras» (Pa5), «francamente pocos, sólo observo algunos fallos o defectos en la forma: monotonía del color y pocos espacios libres» (Pa3). Algunos profundizan en otros aspectos significativos, con algunos elementos se escapan incluso al diseño del mismo y entran en el ámbito de la implementación práctica en los centros: «algunas reiteraciones, quizás excesivas, en la primera parte, el escaso conocimiento de los profesores de muchas cuestiones que se plantean, la falta de medios de los centros, la poca colaboración interdisciplinar necesaria para una aplicación acertada del Programa y una necesidad de más información para el profesorado» (Pa4).

Universidad de Huelva 2009

Otros profesores indican que «no ha incorporado suficientemente la perspectiva coeducativa, especialmente sexista resulta el uso del masculino «hombre» como género equivalente a «persona». Creo que esta visión androcéntrica es imprescindible que sea superada en una educación para la igualdad» (Pa6). Finalmente, otra razonada crítica es la que ofrece otro aplicador que indica que son «demasiadas Unidades Didácticas. No se puede estar siempre presentando, detectando lo que ya se sabe y evaluando. Si ese proceso se repite diecisiete veces, el alumnado se aburre. Exige pues un trabajo de selección y reformulación de las secuencias didácticas por parte del profesorado. Se dedica muy poca atención a la parte creativa, es decir, al 5° Módulo que es el más atrayente para el alumnado, pues en él se pueden integrar de un modo funcional los contenidos trabajados anteriormente» (Pa7).

La siguiente cuestión plantea los aspectos positivos que traería consigo la implementación del Programa en los centros de Secundaria. La aportación de los profesores aplicadores es especialmente valiosa en este sentido, ya que ellos han sido los profesores docentes que han tenido la oportunidad de ver en contextos reales el funcionamiento del Paquete Didáctico en las aulas. Así valoran que ofrezca «una visión muy práctica de trabajo con los medios de comunicación. Es un trabajo interesante para atraer a chicos/as desmotivados en otras áreas» (Pa4). «Se conseguiría un aprendizaje totalmente significativo. Se partiría de la realidad más absoluta, ello implica más motivación y resultados más positivos de los alumnos/as» (Pa3).

Como valoraciones finales, los profesores aplicadores realizan las siguientes apreciaciones que ponen fin al cuestionario:

- «Personalmente el Programa me solucionó un problema inicial: la falta de material para llevar a cabo esta optativa. Al terminar su aplicación, valoro positivamente su contenido y los resultados obtenidos con los alumnos. Las clases han sido motivadoras y participativas, a pesar del horario que han tenido –última hora del lunes, miércoles y viernes–» (Pa3).
- «Para un mejor desarrollo del Programa, sería necesario ampliar los conocimientos del profesorado, tanto en lo conceptual, como en lo metodológico» (Pa2).
- «El Programa me parece interesantísimo, su aplicación es totalmente viable si los alumnos están adecuadamente motivados, el profesor o mejor el centro tiene la disponibilidad de medios y el currículum contempla este tipo de objetivos y contenidos que aquí se presentan como fundamentales y necesarios para que los alumnos/as realicen un aprendizaje significativo y adecuado a la realidad que le rodea» (Pa4).
- «La unión de los vídeos o las actividades ha hecho que éstos sean más interesantes» (Pa5).
- «El Programa ofrece elementos muy variados que requieren agilidad y visión de conjunto para rentabilizar al máximo sus posibilidades. En este sentido, aunque lo nuevo aporta entusiasmo y frescura a la aplicación de estos materiales, sin embargo, en un caso ha habido bastante improvisación día a día. Estoy contenta de todos modos con los resultados, pero pienso que de volver a aplicar el Programa, rentabilizaría más las posibilidades que ofrecen los distintos materiales. Para mí lo

Universidad de Huelva 2009

mejor ha sido ver motivado al alumnado y darme cuenta de que realmente les ha aportado cosas importantes la asignatura para su vida. A mí me ha aportado sobre todo metodológicamente» (Pa6).

• «Creo que el Programa nos ha ayudado, tanto a profesores como alumnos a entender mejor el mundo de la televisión. Según reflexiones oídas a los propios alumnos/as, consideran que este trabajo ha sido diferente al que hacen en el resto de la clase y valoran sobre todo el que hayan podido participar, opinar, valorar y, en definitiva, expresarse a través de un lenguaje al que siempre habían accedido como espectadores pasivos. Ellos/as valoran el aspecto práctico, pues consideran que ahora verán la TV de otra forma, que incluso podrán educar a sus futuros hijos/as y hasta hay quien cree haber descubierto su vocación en el mundo de la 'Información y Comunicación'» (Pa7).

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, J. y OTROS (1993): *Elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares.* Gijón, CEP.

ATIENZA, J. (1994): «Materiales curriculares, ¿para qué?», en *Signos, 11*; 12-21.

BENAVENTE, J. y OTROS (1994): «Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos», en *Red, 10*; 10-27.

BOLÍVAR, A. (1994): «Evaluación del contenido curricular», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 183-220.

BORDAS, I. (1995): «Evaluación de programas para el cambio», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coords.) (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores.* Madrid, Universitas; 177-205.

BURCK, H. (1978): «Evaluating Programs: Models ans Strategies», en GOLDMAN, L. (Ed.): *Research Methods for Counselors: Practical Approaches in Fields Settings.* New York, Jhon Wiley and Sons; pp. 177-202.

CABERO, J. (1994a): «Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza», en SANCHO, J. (Coord.): *Para una Tecnología Educativa.* Barcelona, Horsori; 241-267.

CABERO, J. (1994b): «Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 117-138.

CANTARERO, J. (1993): «Materials curriculars i renovació pedagògica», en *Guix, 189-190*; 27-33.

CASTILLO, S. y GENTO, S. (1995): «Modelos de evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores.* Madrid, Universitas; 25-69.

Universidad de Huelva 2009

COLÁS, P. y REBOLLO, M.A. (1993): *Evaluación de programas. Una guía práctica.* Sevilla, Kronos.

CRUZ MARTÍNEZ, J. (1996): «Un modelo para la evaluación de programas», en BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (Coords.): *Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona, Práxis; 395-398.

DEPARTAMENTO DE MARKETING (1997): *Plan de evaluación y seguimiento de materiales curriculares.* Zaragoza, Edelvives.

ESTEBERANZ, A. (1994): «Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 245-298.

GARANTO, J. (1989): «Modelos de evaluación de programas educativos», en ABARCA, M.P.: *La evaluación de programas educativos.* Madrid, Escuela Española.

GIMENO, J. (1991): «Los materiales y la enseñanza», en *Cuadernos de Pedagogía, 194;* 10-15.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1991): «Lo que dice el MEC sobre los materiales», en *Cuadernos de Pedagogía, 194;* 46-48.

MARTÍNEZ, J. (1991): «El cambio profesional mediante los materiales», en *Cuadernos de Pedagogía, 189;* 61-64.

MARTÍNEZ, J. (1992): «Cómo utilizar los materiales», en *Cuadernos de Pedagogía, 203;* 14-18.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): «¿Cómo analizar los materiales?», en: *Cuadernos de Pedagogía, 203;* 14-22.

MEDINA, A. (1994): «Diseño de medios y su aplicación didáctica», en CMIDE-SAV (Ed.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE, SAV; 85-101.

MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores.* Madrid, Universitas.

MÍNGUEZ, J. y BEAS, M. (1995): *Libro de texto y construcción de materiales curriculares.* Granada, Sur.

MORENO, F., DELGADO, J. y SANZ, R. (1996): «Evaluación de programas de Orientación», en BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (Coords.): *Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona, Práxis; 383-398.

PÉREZ JUSTE, R. (1992): «Evaluación de programas de Orientación», en *V Seminario Iberoamericano de Orientación.* Tenerife, AEOEP.

PÉREZ JUSTE, R. (1995a): «Evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coords.) (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores.* Madrid, Universitas; 73-106.

PÉREZ JUSTE, R. (1995b): «Metodología para la evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coords.) (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores.* Madrid, Universitas; 109-144.

PARCERISA, A. Y ZABALA, A. (1994): *Pautas para la elaboración de materiales curriculares.* Madrid, MEC.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona, Graó.

Universidad de Huelva 2009

RODRÍGUEZ, J.L. (1983): «Evaluación de textos escolares», en *Revista de Investigación educativa, 1-2;* 259-279.

ROSALES, C. (1989): «Modelo de evaluación formativa de un programa educativo», en ABARCA, M.P. (Coord.): *La evaluación de programas educativos.* Madrid, Escuela Española.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991): «¿Cómo evaluar los materiales?», en *Cuadernos de Pedagogía, 194;* 29-31.

SANZ, R. (1990): *Evaluación de programas de orientación educativa.* Madrid, Pirámide.

SEVILLANO, M. (1995): «Evaluación de materiales y equipos», en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. y SAÉNZ BARRIO, O. (Coords.): *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.* Marfil, Alcoy; 463-495.

TALMAGE, H. (1982): «Evaluation of Programs», en MITZEL, H. (Ed.): *Encyclopedia of Educational Research,* vol. 2. Ney York, McMillan; 592-611.

TRUMP, J.L. (1975): «Illustrative Models for Evaluating School Programs», en *Journal of Research in Education, 8;* 16-31.

VALLÉS, A. (1993): «La evaluación de materiales curriculares en Primaria», en *Escuela Española, 3158;* 7-18.

VILARRASA, A. (1992): «Materials curriculars: la reforma dels materials», en *Perspectiva Escolar, 161;* 2-6.

VILLAR, L.M. (1996): *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva.* Sevilla, Universidad.

ZABALA, A. (1990): «Materiales curriculares», en MAURI, T. y OTROS: *El currículum en el centro educativo.* Barcelona, ICE/Horsori; 125-167.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

3

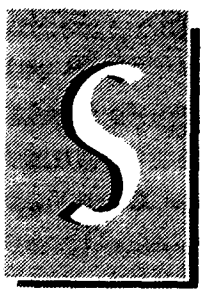
La experimentación contextual en los Centros de Educación Secundaria

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

3. La experimentación contextual en los Centros de Educación Secundaria

3.1. Introducción



situado ya en las páginas anteriores nuestro trabajo en el marco conceptual que lo sustenta y presentado nuestro Programa Didáctico y el diseño evaluativo, con su correspondiente juicio de expertos, procede someter el material didáctico elaborado a su experimentación en centros educativos reales, con alumnos y profesores que en la actualidad cursan enseñanza oficial, con el objetivo básico de comprobar la funcionalidad y virtualidades del Paquete Curricular en contextos naturales, que complementen las aportaciones elaboradas y ya presentadas que, desde un plano eminentemente teórico, los expertos han vertido en el análisis y evaluación del diseño, a través de la parrilla de análisis estudiada en el capítulo anterior. Se trata, por tanto, de una investigación evaluativa del uso didáctico de un material concreto, contando con unos docentes y centros determinados.

Presentaremos inicialmente el diseño de la investigación con los objetivos concretos que nos planteamos en la experimentación y las correspondientes fases de la investigación. Posteriormente, señalaremos las técnicas de análisis de la información que hemos seleccionado, justificándolas, e indicando los consecuentes instrumentos de recogida de datos, acordes con éstas y válidos para nuestro estudio. A continuación, indicaremos la muestra de centros y profesores que hemos seleccionado, señalando los justificantes que la avalan y apuntando notas distintivas de sus contextos y de la vida profesional de los docentes. Finalizaremos nuestro estudio, como es de

Universidad de Huelva 2009

rigor, con las correspondientes conclusiones generales, las implicaciones del estudio y sus limitaciones para una posterior generalización.

3.2. Contextualización y justificación de la investigación

La puesta en marcha de la Reforma del Sistema Educativo está suponiendo un cambio sustancial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo en su propia estructura, en cuanto a niveles y etapas, cualificación inicial y permanente del profesorado, aumento del período de escolarización, nuevas infraestructuras y dotaciones..., sino también –y muy especialmente– desde el ámbito curricular. Los nuevos diseños curriculares que recorren desde la Educación Infantil al Bachillerato suponen, sin duda, un nuevo modelo de conceptualización del proceso didáctico, muy distinto en cuanto a fundamentación y desarrollo respecto al modelo implantado de los años setenta con la Ley General de Educación.

En este nuevo marco curricular –que se consolidará en España en los primeros años del nuevo milenio– han comenzado a tener entrada contenidos sociales relevantes que antes eran ignorados o engrosaban parte del «currículum oculto» de la escuela. Los nuevos ejes transversales, como contenidos socialmente significativos, tienen como misión esencial enriquecer las disciplinas tradicionales de nuevos saberes, actitudes y especialmente de los valores que ha de incorporar una educación que pretenda formar ciudadanos capaces de desenvolverse de forma autónoma y juiciosa en la sociedad.

Sin embargo, ni la inicial propuesta ministerial ni la correspondiente a la Junta de Andalucía –con plenas competencias educativas– han recogido explícitamente como eje transversal la Educación en Medios de Comunicación, ni han desarrollado planes específicos de formación permanente e inicial del profesorado dentro de este tema transversal –como ya hemos indicado en los capítulos de fundamentación de este estudio–. En cambio, y paradójicamente, sí han incorporado en la Educación Secundaria materias optativas relacionadas con este ámbito social (concretamente en Andalucía, que es la Comunidad que nos ocupa: «Información y Comunicación» y «Medios de Comunicación»), sin dotar a los centros de los instrumentos necesarios para su implementación: esencialmente la cualificación docente y el desarrollo de currículos diseñados para estos ámbitos.

Se hace por ello necesario no sólo el desarrollo de diseños curriculares específicos para el tratamiento de este nuevo eje transversal, y específicamente para las nuevas materias que lo analizan, sino también la realización de investigaciones evaluativas que desde un punto de vista riguroso y científico analicen estas innovaciones didácticas.

Dentro de la Educación en Medios de Comunicación, sin duda, destaca la educación para la «competencia televisiva» por ser éste uno de sus ámbitos clave, dada la

Universidad de Huelva 2009

relevancia, influencia e impacto social de este medio de comunicación, perceptible en la propia sociedad y ratificado en todas las encuestas y estadísticas científicas, como hemos ido poniendo en evidencia en toda la fundamentación teórica de este trabajo.

Hoy la sociedad «consume» altas dosis de televisión, sin haber recibido ni en el hogar ni en el proceso educativo formal conocimientos del lenguaje y el discurso televisivo. Por ello, se hace necesario educar a los alumnos y alumnas para el uso de la televisión, dentro del amplio contexto de los medios de comunicación. La elaboración del Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica» para el desarrollo de la alfabetización audiovisual y la «competencia televisiva» de los alumnos –como hemos señalado en capítulos anteriores– tiene que ir complementada necesariamente con una fase de experimentación en centros concretos que ponga de manifiesto las potencialidades didácticas del material y el posible impacto en la dinámica de aula y en el desarrollo personal y social de los alumnos.

Para contextualizar nuestra investigación, y como afirma Gallego (1997: 107-108), hay que tener presente que la «panorámica es tan diversa, que es preciso indicar bajo qué líneas podemos agrupar los estudios sobre el medio televisivo». En este sentido, citando a Cambre y Zugner, se apuntan como principales perspectivas: la investigación básica, la evaluación formativa y los estudios de impacto. «Mientras que la *investigación básica* mide los efectos del medio o aspectos diversos de dichos efectos sobre una audiencia dada, los *estudios de impacto* analizan la efectividad de programas o series tras un período de tiempo. Por su parte, la *evaluación formativa* está dirigida específicamente a ayudar a los responsables de la creación de nuevos programas». Nuestra investigación, en este sentido, se enmarcaría dentro de los estudios de impacto, ya que esencialmente lo que pretende es «experimentar» en contextos reales el funcionamiento del Programa Didáctico que se ha elaborado *ex profeso* para este estudio. Pero al mismo tiempo, se trata de una investigación evaluativa y formativa ya que su fin básico es ayudar a los docentes al desarrollo de materiales didácticos que redunden en la mejora de la calidad docente, especialmente en estas novedosas asignaturas que aún no cuentan con recursos didácticos específicamente destinados a las mismas. Por ello, el marco conceptual en el que se encuadraría nuestra investigación, desde el punto de vista evaluativo es la corriente generada en el «Massachusetts Institute of Technology» (Parlett y Hamilton, 1977; Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 320), denominada «evaluación iluminativa», ya que ésta tiene como finalidad el estudio de los programas innovadores (cómo operan, cómo influyen en las distintas situaciones escolares a las que se aplican, sus ventajas y desventajas y cómo se ven afectadas las tareas y las experiencias académicas de los estudiantes), descubriendo y documentando los esquemas de los que parten y discerniendo y comentando las características más significativas de la innovación, las concomitancias recurrentes y los procesos críticos.

Nuestro diseño investigativo, a su vez, se encuadra dentro de las líneas que sobre investigación en medios de enseñanza han ido surgiendo en los últimos años (Cabero, 1989; Castaño, 1994; Medina, 1994, etc.), que suponen el abandono definitivo de la línea comparativa de investigación entre distintos medios para dilucidar, en

Universidad de Huelva 2009

función de sus características técnicas y sus atributos funcionales, cuál ofrecía mejores resultados (Cabero, 1995: 34-35), dándoles sentido e integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Medina, 1994: 93). En la actualidad, las problemáticas centrales sobre las que gira la investigación en medios, como han señalado Castaño (1994) y Cabero (1991 y 1995), son:

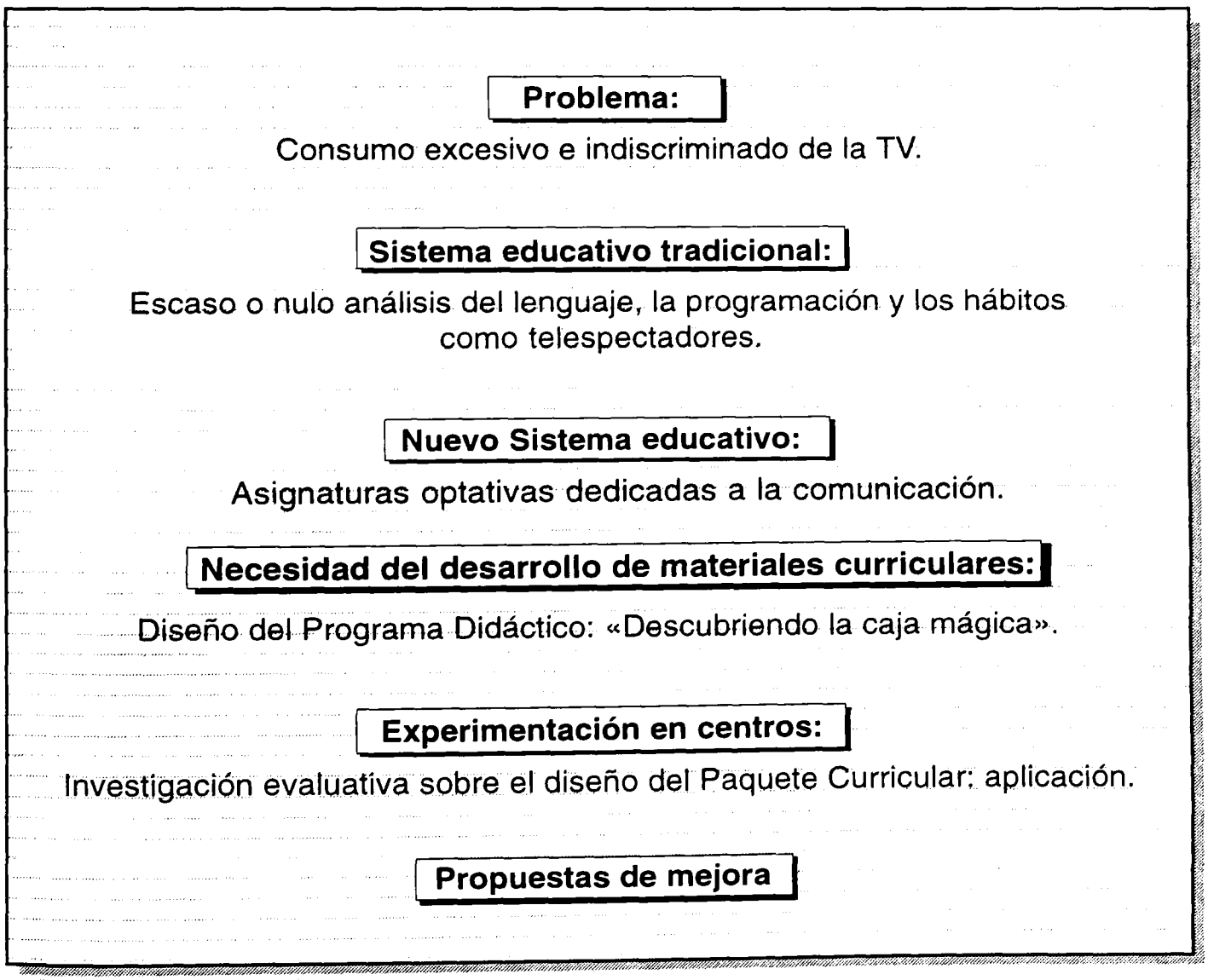
1. Análisis de los contextos donde los medios se insertan y cómo pueden ser moduladores y modulados por los mismos.
2. Análisis de estrategias concretas de utilización de los medios por profesores y alumnos.
3. Análisis de dimensiones organizativas para la inserción de los medios en la escuela.
4. Estudio sobre el diseño de medios para situaciones específicas de enseñanza.
5. Estudios sobre cómo los profesores utilizan los medios en sus aulas y bases conceptuales en las que se apoyan para relacionarlos con los medios de enseñanza, los objetivos y la evaluación.
6. Criterios para el diseño de programas didácticos elaborados en las denominadas nuevas tecnologías.
7. El problema de la transferencia de información vía medio.
8. El tipo de interacción que el sujeto establece con los nuevos medios interactivos.
9. El diseño de medios interactivos.
10. La utilización de los medios en contextos no formales de educación y aprendizaje, y el diseño de medios para la enseñanza continuada e individualizada (Cabero, 1995: 35).

Entre todas estas problemáticas y vías abiertas a la investigación en medios en la actualidad, nuestro enfoque investigativo va a combinar varias líneas, dado que se trata de la evaluación de la experimentación de un diseño de programa para una situación específica de enseñanza, derivada de los nuevos planes de estudio implantados por la LOGSE. En consecuencia, se enmarca dentro del estudio del diseño de programas didácticos para situaciones específicas de enseñanza (problemática nº 4), estableciendo criterios de implementación y ajuste (6), a partir del análisis de los contextos donde se inserta (1) y las estrategias concretas que los profesores y alumnos ponen en funcionamiento (2) para utilizarlos (5), en el diversificado contexto de la programación didáctica (objetivos, métodos, evaluación, etc.).

Como indica Salomon (1991), los medios no actúan en el vacío, el aprendizaje mediado requiere de un contexto real para la interacción, en un ambiente específico de aprendizaje. Por ello, el contexto de aprendizaje se convierte en una de las claves fundamentales a tener presentes en el diseño investigativo. En nuestro caso, el contexto de nuestra investigación –como veremos con detalle al analizar la muestra– se centra en una nueva etapa educativa, emanada de la nueva legislación educativa que desarrolla el principio de la comprensividad (MEC, 1991), la Educación Secundaria y el Bachillerato, a través de profesores y alumnos concretos. Por tanto, nuestro estudio

Universidad de Huelva 2009

se centra en la pragmática de los medios, concretamente en las posibilidades didácticas que ofrece el trabajo en el aula con un programa centrado en la adquisición de la competencia televisiva. En suma, no se trata de ver qué potencialidades didácticas tiene la televisión en el aula, ni las posibilidades cognitivas de los sistemas simbólicos de este medio audiovisual, ni de analizar las relaciones que tienen los escolares y los profesores con el medio, sino más bien los posibles cambios que se producen en conocimientos, hábitos y actitudes ante el consumo diario del medio televisivo, una vez incorporado a la dinámica del aula, y de forma planificada, en una asignatura concreta, una programación didáctica para enseñar a ver la televisión. Señala Gallego (1997: 103 y ss.), citando a Hurst, Brooks y Kopp, que el uso de la televisión en la escuela está en crisis, no tanto por razones de disponibilidad como de programación. En nuestro caso, se trata de ofrecer una programación, a través de sus correspondientes materiales curriculares, a fin de analizar en contextos reales las posibilidades didácticas del material en cuanto a cambios de conocimientos, actitudes y predisposiciones de los alumnos ante el consumo del medio.



Planteamiento de la problemática abordada en el estudio

Universidad de Huelva 2009

En nuestro diseño investigativo, nos fundamentaremos, para analizar los resultados de nuestro estudio, en la revisión de otros trabajos de investigación que ya hemos incluido en la parte de fundamentación, basados en investigaciones de nuestro contexto, los países hispanoamericanos y los ámbitos francófono y anglosajón.

En general, puede observarse que hay una escasez de estudios que desde un punto de vista empírico evalúen programas para la enseñanza de la alfabetización televisiva. El trabajo más riguroso en este sentido que hemos revisado es el de Piette (1996) que, en una reciente tesis doctoral en la Universidad de Sherbrooke (Canadá), analiza diferentes programas de educación para los medios y la televisión, desde la perspectiva del análisis del pensamiento crítico. Señala Tyner (1993: 186), en una investigación financiada por la «National Association Broadcaster» de Estados Unidos en 1983, que los profesores en general tienen actitud positiva con respecto a la televisión (England, 1983). A su vez, la prestigiosa asociación americana –ya reseñada en el primer capítulo de la fundamentación– «Strategies for Media Literacy» de San Francisco concluía en otra investigación que los profesores valoraban que los alumnos fueran creativos ante los medios y descubrieran la subjetividad de su lenguaje (Lloyd y Tyner, 1990: 26-36).

Sin embargo, esta acuciante necesidad de hacer frente al medio televisivo ha chocado siempre con la praxis diaria, produciéndose un conflicto entre la importancia que los docentes asignan al medio televisivo y la presencia que después éste tiene en los contextos reales de las aulas. Ya indicábamos antes que según Jones y Wall (citados por Gallego, 1997: 103), el problema no era tanto de disponibilidad, sino de programación, y por ende, de recursos y materiales didácticos para la puesta en marcha de programas que supongan una utilización didáctica de la televisión en el aula como recurso para el desarrollo de las materias del currículum, así como la implementación de actividades –que es nuestro caso– en las que los alumnos pueden conocer, descubrir y afianzar sus conocimientos sobre el lenguaje y el discurso televisivo a fin de conseguir un significativo grado de competencia en este medio que les permita visionar de forma crítica y creativa la televisión.

En nuestro contexto, los datos son muy similares, como lo demuestran estudios como los de Cabero (1995), De Pablos (1988), Sevillano y Bartolomé (1994), Aguaded (1995), Gallego (1997) y otros. Desde distintos enfoques y perspectivas se propone que televisión y educación deberían ser complementarias. En concreto, Gallego (1997: 105) cita un trabajo de Jankowski, presente en la base de datos ERIC (1986), en el que se indica que para eliminar las incomprensiones entre los mundos de la educación y la radiodifusión, sería necesario reconocer al menos cinco grandes mitos: 1° Que la televisión ejerce en sí misma la principal fuerza en la educación de los jóvenes; 2° Que la cantidad de horas que los niños dedican a ver la televisión es mayor que la dedicada a la escuela; 3° Que televisión y educación son la misma cosa; 4° Que se invierte más dinero en televisión que en educación; 5° Que se fuerza a la gente a ver televisión. Pero estos problemas de entendimiento de los que hemos dado cumplida cuenta en la fundamentación de este trabajo, se combinan con otras experiencias y estudios que demuestran a su vez que son posibles puentes de entendimiento entre am-

Universidad de Huelva 2009

bos ámbitos (Aguaded, 1995: 167-180), con programas de calidad que incitan a los profesores a usar la televisión como recurso didáctico (Casado, 1997: 97-104), incluso con el empleo de guías didácticas, para la explotación educativa de su visionado. Sin embargo, como indica Gallego (1997: 106), «las iniciativas son, no obstante, experiencias aisladas y puntuales» y, según los estudios analizados, es más frecuente asociar la televisión a elevados índices de fracaso escolar y de escaso interés por la lectura, como se demuestra en el cuadro que esta profesora ha rastreado en la base de datos ERIC y que nosotros hemos revisado.

Descriptores y registros sobre «Televisión y Educación» en ERIC

Descriptores	Nº registros
• (Commercial-Television or Television-Viewing or Television-Research or Television-Surveys) and Elementary-Secondary-Education.	193
• (Programming-Broadcast or Educational-Television or Television-Viewing) and (Teaching-Methods or Educational-Objectives or Curriculum) and Elementary-Secondary-Education.	68
• (Television-Teachers or Television-Viewing) and (Teacher-Role or Teacher-Attitudes) and Elementary-Secondary-Education.	10
• Television-Viewing and Teacher.	130
• Television-Research and Teacher.	36
• Educational-Television and Teacher.	6

Gallego, 1997: 107

Entre estos estudios, destacan, para nuestra investigación, aquellas aportaciones psicopedagógicas de cara al diseño de programas y especialmente los trabajos relacionados con la alfabetización televisiva dentro del currículum formal a través del desarrollo de destrezas para el visionado crítico de la televisión. Gallego (1997: 106) cita estudios tan interesantes dentro de esta base de datos como los de Abelman (1983; 1987), Kaplan (1985), Williams y otros (1988) y Kelley (1991).

Dentro de este contexto, diseñamos el siguiente estudio que parte de supuestos básicos que configurarán todo el proceso investigador:

- Que el alumno es un procesador activo y consciente de la información mediada que recibe, de manera que es tan importante lo que el alumno hace cognitivamente sobre y con el medio, como lo que el medio puede hacer sobre el sujeto (idea de Salomon, recogida en Cabero, 1995: 36).
- Que el eje central de este estudio no es tanto el medio televisivo en sí, sino sus públicos y procesos de recepción. En esta línea, seguimos las aportaciones de Orozco

Universidad de Huelva 2009

(1996) en la conceptualización de la «televidencia» que hemos reseñado en la fundamentación de este trabajo.

• Que la escuela ejerce una limitada pero significativa influencia en los alumnos y por ello, no puede desinhibirse de la planificación de actuaciones sistemáticas para el conocimiento del lenguaje de la televisión, una de las principales ocupaciones del ocio y tiempo libre de los adolescentes y jóvenes de nuestra sociedad. La acción conjunta con otros medios (como la familia, el grupo de amigos y los propios medios de comunicación) –como hemos ya reseñado en capítulos anteriores– no sólo refuerza sino también afianza los posibles logros de la «competencia televisiva».

Se centra, por tanto, nuestra investigación, dentro de la línea de la «Investigación de la Recepción» de Charles y Orozco (1990; y también Orozco, 1991; 1994), en los contextos escolares, tratando de comprobar las incidencias que un programa didáctico para el aprendizaje del visionado televisivo provoca en la dinámica del aula y en los conocimientos y actitudes de los alumnos y profesores.

3.3. Objetivos de la investigación

Una vez que hemos contextualizado nuestro estudio a través de los planteamientos anteriormente expuestos, es el momento de establecer las metas, objetivos e hipótesis que rigen esta investigación. El fin último de este trabajo es el de evaluar las incidencias de carácter personal, social y didáctico que tiene en los alumnos de Educación Secundaria la realización, dentro del currículum formal en las asignaturas optativas de su plan de estudio, de un Programa Didáctico para aprender a ver la televisión; esto es, ver en qué medida los conocimientos, hábitos y actitudes pueden verse modificados a partir de un tratamiento planificado de reflexión y análisis del lenguaje, los contenidos y el discurso televisivo en el aula, estableciéndose la interacción entre hábitos de consumo y el grado de «competencia televisiva». En definitiva, pretende este estudio comprobar en un contexto concreto –y por ello, no directamente generalizable– las posibilidades para implementar programas didácticos para la enseñanza de este lenguaje audiovisual en el proceso educativo formal entre alumnos de la nueva etapa de la Educación Secundaria (obligatoria y postobligatoria).

Como objetivos específicos, esta investigación tiene como finalidad:

1. Indagar las percepciones iniciales, conocimientos, hábitos de consumo televisivo y actitudes ante el medio televisivo de varios grupos de escolares de la Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Huelva.

2. Poner en experimentación, en contextos reales, el Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica», diseñado en este estudio, a través de siete aulas de Educación Secundaria y Bachillerato, conociendo sus marcos naturales de actuación.

3. Evaluar las virtualidades didácticas del diseño de este Paquete Curricular, en su aplicación práctica, como material de apoyo docente y discente en el marco de las nuevas optativas de la Educación Secundaria, «Información y Comunicación» y

Universidad de Huelva 2009

«Medios de Comunicación», así como su integración en determinados módulos de otras asignaturas del currículum.

4. Describir e interpretar la dinámica de aula que se genera con la puesta en marcha del Paquete Curricular en los centros de la experimentación, en los ámbitos de la planificación didáctica, en el contexto de implementación, en la gestión y organización, en la interacción y ambiente de clase, en la evaluación y en los procesos del propio Programa con sus limitaciones y avances.

5. Describir, interpretar y valorar las posibles mejoras en la adquisición de «competencia televisiva» por parte de los alumnos, a través del desarrollo del Programa Didáctico, con la finalidad de conocer la influencia de la estrategia educativa en sus hábitos televisivos y en su nivel de captación del discurso audiovisual propio de este medio.

6. Valorar las percepciones, conocimientos, hábitos de consumo televisivo y actitudes ante el medio televisivo de los alumnos de la investigación, una vez finalizada la aplicación del Programa Didáctico.

7. Comparar las percepciones iniciales, conocimientos, hábitos de consumo televisivo y actitudes ante el medio televisivo de los profesores sujetos de la investigación con las de los alumnos de la misma.

Como hipótesis de esta investigación, se trabaja, a partir de la comprensión del problema, con los siguientes items generales:

- La puesta en práctica del diseño del Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica» en alumnos de Educación Secundaria, de los centros objeto de la investigación, provoca mejoras en los alumnos en la adquisición de «competencia televisiva», esto es, en su capacidad de conocer, valorar e interpretar el fenómeno, los contenidos y el lenguaje televisivo (percepciones, conocimientos, hábitos de consumo y actitudes ante el medio).

- La puesta en práctica del diseño del Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica» en alumnos de Educación Secundaria de los centros objeto de la investigación dinamiza, de manera planificada y estructurada, la acción didáctica del aula, en cuanto a la planificación, a la gestión y organización escolar, a la interacción y ambiente de clase, a la evaluación y a los propios procesos de avance del Programa.

3.4. El diseño investigativo

3.4.1. Naturaleza de la investigación

Señalan Cohen y Manion (1990: 23-27) que los hombres han estado siempre interesados en compenetrarse con su medio ambiente y en entender la naturaleza de los fenómenos que se presentan ante los sentidos. De esta forma, los medios que sirven para alcanzar estos fines se pueden reducir a la experiencia, el razonamiento y la

Universidad de Huelva 2009

investigación. Kerlinger (1970) definía a esta última como el «proceso sistemático, controlado, empírico y crítico de proposiciones hipotéticas de las relaciones presumidas entre fenómenos».

Dentro de estas coordenadas científicas, nuestra investigación se sitúa dentro de los parámetros de la «investigación evaluativa» (Evaluation Research) (Pérez Juste, 1995a: 110) expresión que en la literatura goza de una larga tradición (Álvarez Méndez, 1986: 16), pero que es frecuente hacerla coincidir, por la proximidad de su campo semántico, con «investigación educativa», «investigación pedagógica», «investigación de programas», «investigación curricular». Ruthman (1977: 16) la define como el «proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos». Para Alvira Martín (1985: 129) es «simplemente la acumulación de información sobre una intervención –programa–, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias. Álvarez (1986: 16-17), de quien tomamos estas referencias, señala que en ambas citas subyace la «necesidad de recoger información con el fin de ofrecer a otros –los patrocinadores– evidencia sobre cómo se están desarrollando los programas o a qué resultados han llegado y cuál ha sido el rendimiento de sus inversiones. Se espera siempre que, como resultado de la investigación evaluativa, se produzca algún tipo de cambio. Y esto viene a caracterizar a la investigación evaluativa como peculiaridad que la distingue de otras formas de investigar en las que el investigador se mantenía alejado de los fenómenos, escudado en una actitud de no injerencia y de no intervención que asegurase la posibilidad de una objetividad pura». En este sentido, Bodgan y Binklen establecen dentro de la investigación educativa tres tipos diferentes de análisis, dado que en ésta, investigadores, evaluadores y profesores se confunden frecuentemente, ya que el que investiga es profesor y también lo es el que evalúa y el que desarrolla los programas. Por ello diferencian entre investigación evaluativa («Evaluation Research»), investigación pedagógica («Pedagogical Research») e investigación en la acción («Action Research»).

Bien es verdad que, situada nuestra investigación dentro de los parámetros de la investigación evaluativa, en cuanto que pretendemos poner en experimentación en contextos reales el diseño de un Programa Didáctico que hemos elaborado específicamente para este estudio, nuestro trabajo no se puede comprimir en un compartimento estanco, ya que no cumple todos los requisitos que estos autores señalan para la investigación evaluativa y participa simultáneamente además de algunos de los rasgos distintivos de las otras. Así, nuestra investigación no está contrastada por un agente externo para describir o evaluar un programa, sino que, en nuestro caso, diseñador y evaluador coinciden en una misma persona; aunque pueden considerarse también como parte de la evaluación los propios docentes y alumnos que contarán para ello con instrumentos para el análisis de la dinámica de las aulas, implicándose por ello en un proceso de investigación-acción.

En todo caso, hoy en día, como señala Álvarez (1986: 18), «quien investiga acostumbra a definirse como participante imbricado de algún modo en aquello que investiga. No es alguien anónimo, alguien cualquiera, se sabe quién investiga, quién

Universidad de Huelva 2009

piensa, quién valora, quién decide, quién interviene (...). Este cambio refleja la nueva situación en la que la investigación necesita hacerse evaluativa, donde es necesario sacar a la luz y tener en cuenta la multiplicidad de factores y valores que entran en conflicto en la realidad social y a la que el propio investigador no es ajeno».

Situado nuestro estudio dentro de las coordenadas de la investigación evaluativa, es necesario optar por el tipo de investigación, por la posición metodológica que va a regir nuestro trabajo, o más bien la perspectiva paradigmática que estimamos demanda el tipo de investigación que vamos a realizar. «Frente al paradigma cuantitativo que se dice que tiene una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales, el paradigma cualitativo, en contraste, postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social» (Cook y Reichardt, 1986: 28). Aunque la separación dicotómica entre ambos paradigmas, que tan acaloradas discusiones ha provocado (Cohen y Manion, 1990: 51-54 y 65-67), está ya prácticamente superada, ya que en la actualidad se considera que un «paradigma», entendido en la definición kuhniana como un «conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social, que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo» (Kuhn, 1962), no sólo responde a una concepción filosófica global, a un marco teórico de referencia (Goetz y LeCompte, 1988: 31), sino que además se ha de guiar por métodos e instrumentos que no necesariamente han de estar encuadrados todos dentro de su propio paradigma. Superada la suposición inicial de que los paradigmas son rígidos e inamovibles y, por ende incompatibles, y que por tanto, los «atributos de un paradigma no se hallan inherentemente ligados a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos» (Cook y Reichardt, 1986: 37), hoy se opta por una mayor flexibilidad.

De manera que en nuestra investigación nos decantamos, por la naturaleza de nuestro estudio, por el paradigma cualitativo de investigación (Erickson, 1989: 195 y ss.), utilizando, como veremos, muchos de los instrumentos que le son propios, pero sin descartar otras técnicas que tradicionalmente se vinculaban en exclusividad a los modelos cuantitativos, como, por ejemplo, los cuestionarios que estarán presentes en nuestro estudio, con un tratamiento experimental a través de un paquete estadístico, propio de los estudios experimentales. En este sentido, Guba y Lincoln (1994: 105-117) señalan que en la investigación cualitativa están presentes hoy los enfoques positivistas, postpositivistas, críticos y constructivistas. De todas formas, la opción metodológica que rige la naturaleza de nuestra investigación es el paradigma cualitativo –entre otros aspectos, por las ventajas reseñadas por Filstead (1986: 71) y Knapp (1986: 187)–, aunque con el empleo de métodos de ambos modelos estructurales y marcos epistemológicos de entender la investigación educativa, favoreciendo así la conjugación de ambos; lo que Cook y Reichardt (1986: 43 y ss.) definen como la consecución de «objetivos múltiples», «la vigorización mutua de los tipos de métodos» y «la triangulación a través de operaciones convergentes», puesto que ambos se complementan y favorecen la disminución de sesgos, tan frecuentes y difíciles de controlar en la investigación didáctica. En definitiva, como señala Gallego (1996: 120), en

Universidad de Huelva 2009

una reciente investigación sobre profesores y televisión, «el uso combinado de estrategias permite la elaboración y reelaboración continua del diseño de la investigación hasta ajustar –nunca más de lo posible– los dos métodos en un marco conceptual único y comprensivo».

En esta línea, nuestra investigación combina la recogida de información, a través de cuestionarios para su procesamiento posterior, con «el estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas» (Rodríguez y otros, 1996: 32), utilizando y recogiendo para ello una gran variedad de materiales –entrevistas, diarios de alumnos, diarios de profesores, observaciones de aula, fotografías, planos, biogramas, análisis de contextos, etc.– para describir las rutinas y situaciones problemáticas y el significado que éstas tienen en sus contextos (Patton, 1990: 39 y ss.).

Miles y Huberman (1994: 5-8), citados por Rodríguez y otros (1996: 33-34), indican como características básicas de la investigación naturalista:

- Se realiza a través de un intenso y prolongado contacto en el campo. En nuestro caso, como veremos, la fase de experimentación ha durado seis meses, más tres meses iniciales de planificación y programación.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas implícitas y explícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática.
- El investigador aísla temas y expresiones a través de las lecturas de materiales, observaciones de aula, que luego se revisan con los informantes.
- Se trata de explicar la forma en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Entre las múltiples interpretaciones de los materiales, el investigador selecciona aquéllas más convincentes por razones teóricas o de consistencia interna.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados, siendo el investigador el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras, uniéndose, subagrupándose, cortándose en segmentos semióticos y organizándose para permitir el contraste, la comparación, el análisis, así como el ofrecimiento de modelos interpretativos. En nuestro trabajo, actuaremos –como veremos– con categorías analíticas y codificaciones de los datos primarios, para llegar a sacar aportaciones generales en torno a la investigación evaluativa del diseño del Programa Didáctico que es objeto de nuestro estudio.

Taylor y Bogdan (1990: 20 y ss.), por su parte, señalan que la investigación cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico con las siguientes coordenadas:

Universidad de Huelva 2009

- Es una investigación inductiva que parte de los datos para desarrollar conceptos, intelecciones y comprensiones.
- El «escenario» de la investigación es el propio contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje; no existe el laboratorio y el investigador considera a las personas y a los grupos como un todo, sin ser reducidos a simples variables.
- Se tiene una especial sensibilidad hacia los efectos que la propia experimentación provoca sobre las personas que son objeto del estudio.
- Por ello se trata de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia, por lo que la realidad contextual se erige como un eje neurálgico en el campo interpretativo.
- El investigador intenta suspender y apartar sus propias creencias y perspectivas. Para él, todo ha de ser un tema de investigación.
- Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas, dado que no se busca la «verdad», sino la comprensión detallada de la perspectiva de otras personas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de sus investigaciones, obteniendo un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. Los análisis, como comprobaremos en nuestra investigación, no son impresionistas e informales, sino rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.
- Para el investigador cualitativo, todas las personas y escenarios son dignos de estudio.

Pérez Serrano (1990: 20 y ss.; 1994) indica también las siguientes características de estos paradigmas que guiarán nuestra investigación:

- Son una estrategia de investigación fundada en una rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de la realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos, que son o pueden ser susceptibles de categorización con independencia de la orientación ideográfica o procesual que haga posible un análisis interpretativo con el fin de dar lugar a un conocimiento válido según el objetivo planteado en el estudio.
- Intentan comprender la realidad social y cultural, realizándose la investigación en los propios contextos naturales. Dada la dificultad de captar ésta sólo por las reacciones observables y medibles, se insiste en la relevancia de los fenómenos frente al rigor del enfoque racionalista. Por tanto, en nuestra investigación, dentro de esta línea, se intenta captar la realidad como un todo unificado que no puede dividirse al estilo clásico en variables dependientes e independientes. Se trata de un enfoque –como antes hemos ya reseñado– holístico, global y polifacético, dinámico y en continuo cambio.
- Se tiene, por ello, en cuenta la realidad social que rodea a los individuos, así como la flexibilidad y movilidad inherentes a su personalidad, porque –como indica Guba (1983: 148-165)– «no existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas».

Universidad de Huelva 2009

- El método se adecua a los sujetos que hay que investigar con la intención de respetar las características del sujeto como tal.
- La pluralidad metodológica –como ya hemos indicado– se utiliza con el fin de dar una mejor respuesta a la situación existente; por tanto, se aboga por la «pluralidad metodológica».
- La investigación es entendida, en este sentido, como un instrumento de apoyo conceptual para formular hipótesis, definir el problema o diseñar futuras estrategias de intervención.
- Este modelo investigativo opta por tomar instrumentos de investigación flexibles, a través de un conocimiento tácito de la realidad, diseños abiertos y emergentes de las múltiples realidades interaccionantes; por ello, como indica Pérez Serrano (1990: 21), se adapta a cualquier interferencia que proporciona la realidad social.
- La interacción entre investigador/sujetos investigados es permanente. De ahí que en nuestro estudio sean frecuentes las entrevistas de contrastes, las reuniones con los observadores, etc.
- Finalmente, como en la investigación cualitativa, nuestro estudio no busca en sí la generalización –lo que no evita la posible réplica de nuestros resultados en otros contextos–, ya que se trata de un análisis ideográfico que se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. «No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso».

En definitiva, como indica Cabero (1995: 43; 1996: 42), en dos investigaciones que seguiremos de cerca en nuestro estudio, la razón de elegir el paradigma cualitativo «es porque nos permitirá obtener una concepción múltiple de la realidad, al mismo tiempo que comprenderla de una manera reflexiva y crítica y acercarnos al medio donde se realiza la acción».

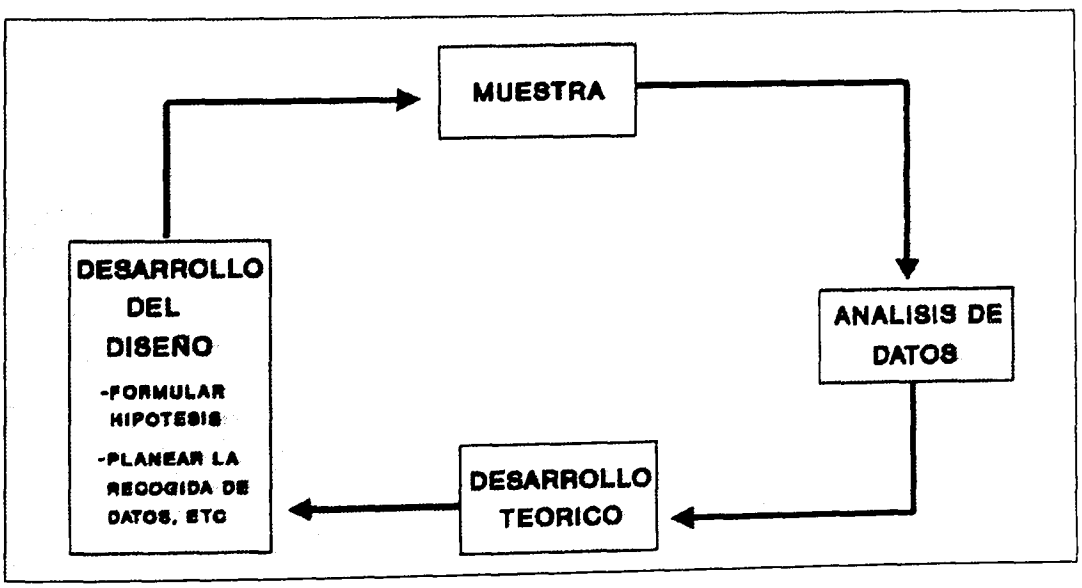
Por otro lado, dentro del paradigma cualitativo, se han señalado diferentes aproximaciones, técnicas, enfoques y procedimientos, muy vinculadas a las distintas disciplinas que se acercan al fenómeno educativo, dejando su impronta metodológica. Rodríguez y otros (1996: 39 y ss.) señalan la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamentada, el método biográfico y la investigación-acción en sus modalidades de investigación-acción del profesor, la investigación cooperativa y la investigación participativa. Si bien es difícil deslindar estos enfoques por intersecciones, hemos de indicar que nuestra opción en este estudio se aproxima a los estudios etnográficos por el carácter prolongado y repetido de nuestras observaciones e indagaciones etnográficas (a través de entrevistas, biogramas, análisis de contextos, fotografías...), por el carácter evolutivo de nuestro estudio, por la contextualización de nuestra investigación en marcos naturales (Spindler y Spindler, 1992: 74). Sin embargo, también es cierto que nuestro trabajo no cumple todos los requisitos propios de esta corriente, como puede observarse en el cuadro siguiente, participando en sus tipos de cuestiones de investigación, en sus métodos, en sus fuentes y técnicas e instrumentos de información y fuentes de datos de otros enfoques, especialmente de la investigación-acción (Elliot, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988; Goyette y Lessard, 1987; Pérez Serra-

Universidad de Huelva 2009

no, 1990), en su vertiente de la investigación participativa y cooperativa (Salazar, 1992), destacando en esta modalidad la formación de equipos que trabajan de manera coordinada, llegándose al desarrollo de materiales fruto de un esfuerzo cooperativo. En nuestro caso, aunque el diseño del material ha corrido a cargo del profesor investigador, los profesores aplicadores de la experimentación en los centros han participado de forma cooperativa en el estudio de los problemas de la aplicación –como veremos– así como en la indagación para la búsqueda de soluciones. Dada la particularidad de este estudio y su cliché académico, los profesores no han participado en la fase neurálgica de la investigación participativa: el procesamiento de los datos generados y la redacción de los informes finales, como tampoco –como ya hemos indicado– en el diseño didáctico del material. Por tanto, su acción colaborativa se ha restringido a la fase intermedia de la investigación, esto es la planificación de cómo insertar el material didáctico en los centros y su aplicación concreta en las aulas.

3.4.2. El proceso investigador

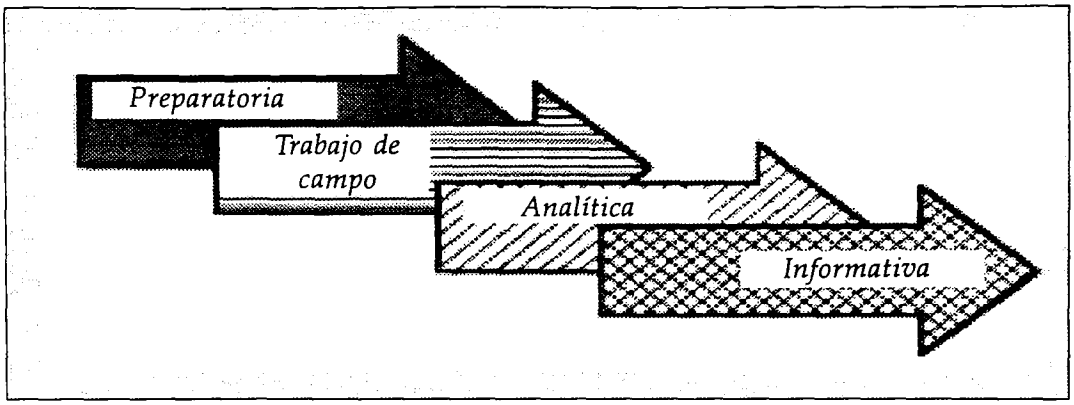
Todo estudio reflexivo conlleva un largo proceso de trabajo y análisis, cuanto más un acercamiento contextualizado a sujetos reales, ya que a través de observaciones contextualizadas, se pretende informar con objetividad, rigor, claridad y precisión sobre sus actuaciones en el complejo mundo de su actividad educativa y sus conocimientos, percepciones y hábitos televisivos. Denzin y Lincoln (1994: 11) definen el proceso a partir de tres actividades genéricas, interconectadas entre sí: la teoría, el método y el análisis, que responden a la Ontología, la Epistemología y la Metodología. Linconl y Guba (1985) recogen como fases principales del proceso las señaladas en el gráfico siguiente:



El proceso investigador, según Guba y Lincoln (1981)

Universidad de Huelva 2009

Rodríguez y otros (1996: 63 y ss.), por su parte, esquematizan el proceso en cuatro grandes fases:



Proceso de investigación, según Rodríguez y otros (1996: 63)

3.4.3. Las fases de la investigación

El proceso investigador se concreta, por tanto, en varias fases o períodos que van a guiar nuestro estudio.

A) Fase previa: En primer lugar, podemos hablar, en nuestro caso concreto, de un momento previo a la propia investigación, que se concreta en el diseño del Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica» y su correspondiente análisis descriptivo y crítico por los expertos. Dado que tanto del proceso de elaboración, como del juicio de los profesionales cualificados, hemos dado cumplida información en los capítulos anteriores, eludimos hacer más referencias a la misma, no sin dejar de indicar que la elaboración de este Paquete Curricular es lo que da sentido a la posterior investigación, ya que –como hemos señalado– fundamentalmente el objetivo básico de esta reflexión es ver las posibilidades didácticas que ofrece este material en contextos naturales con alumnos de Educación Secundaria en el nuevo marco curricular que ofrece el Sistema Educativo en las optativas relacionadas con los medios de comunicación.

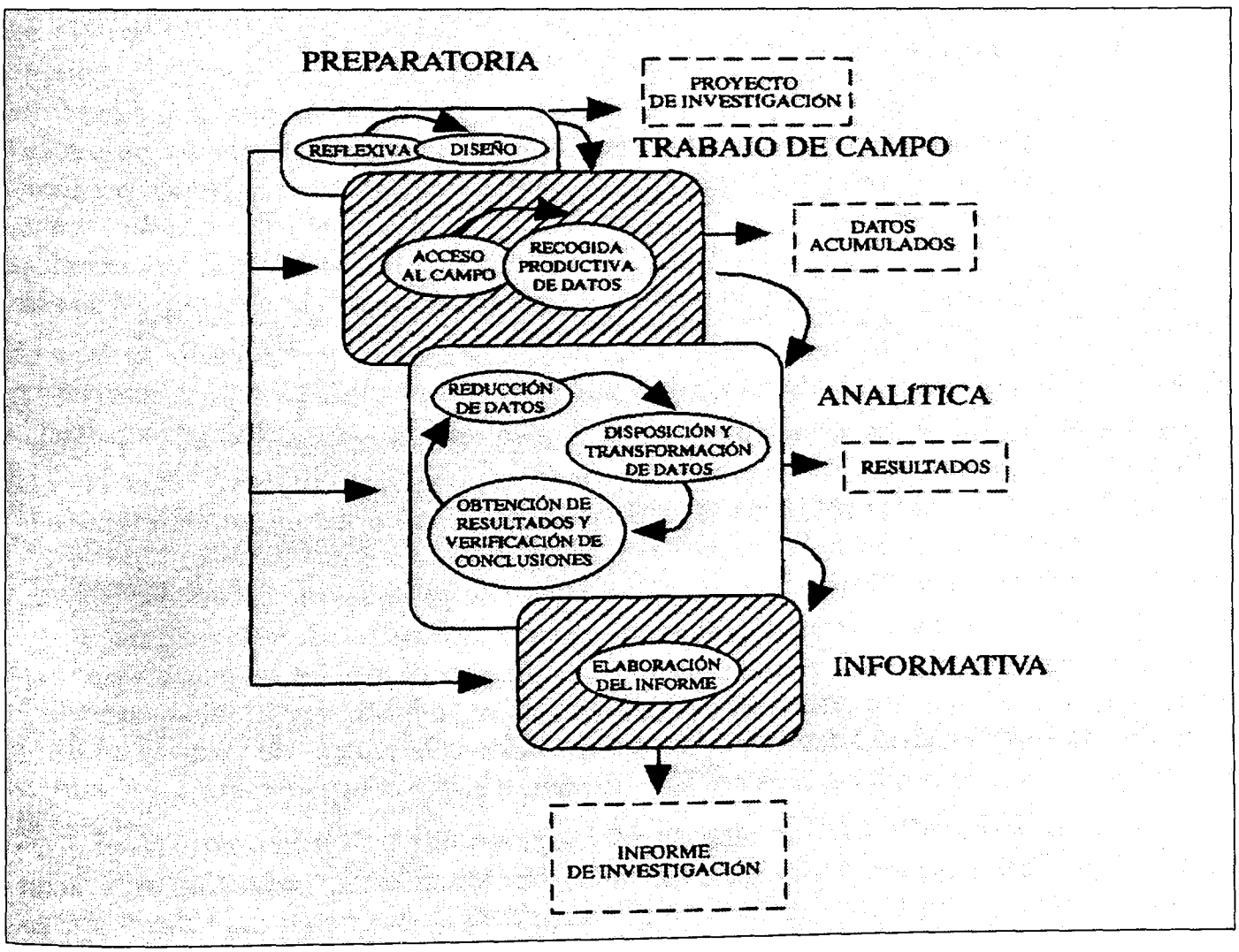
B) Fase preparatoria: En el período inicial de nuestra investigación, se procede a su fundamentación, a través de la reflexión y revisión bibliográfica, así como de la elaboración del diseño de investigación, estableciéndose el marco teórico-conceptual que rige nuestro estudio. La fundamentación de este trabajo –los capítulos de la primera parte– son una buena muestra del estado de la literatura sobre la alfabetización televisiva en particular y las relaciones entre televisión y educación en general.

Universidad de Huelva 2009

En esta primera fase, procedimos a concretar nuestro diseño de investigación, determinando la muestra, los métodos de indagación y las técnicas que íbamos a emplear en el análisis de nuestro Paquete Curricular. Para ello, y siguiendo a Rodríguez y otros (1996: 68), concretamos:

- El marco teórico.
- Las cuestiones de la investigación.
- El objeto de estudio.
- El método de la investigación.
- Los procedimientos de triangulación.
- Las técnicas e instrumentos de recogida de datos.
- El análisis de los datos.
- Los procedimientos de consentimiento y aprobación.

El marco teórico, en nuestro caso, ha estado delimitado por la revisión de la literatura que hemos realizado en la fundamentación de este trabajo, así como por las coordenadas del diseño de materiales didácticos en general y de nuestro Paquete



Las fases y etapas de la investigación (Rodríguez y otros, 1996: 64)

Universidad de Huelva 2009

Curricular en particular. El objeto de estudio lo hemos precisado ya en los objetivos generales e hipótesis de investigación que hemos ofrecido en un epígrafe anterior. Los métodos, técnicas y sistemas de análisis nos ocuparán los siguientes apartados.

C) El trabajo de campo: Una vez que diseñamos la investigación, comenzamos a tener los primeros contactos con los profesores en un período inicial de planificación de la experimentación del Programa Didáctico, para luego iniciar su aplicación en el aula, siguiéndose el proceso tanto a través de observaciones directas como con entrevistas de contraste y diarios de los propios profesores y alumnos participantes en el estudio. En epígrafes posteriores, narraremos toda esta fase de acceso a los escenarios de la investigación, el proceso de selección de los informantes y las fases de negociación correspondientes para la recogida productiva de información, buscando significados y perspectivas válidas para nuestros objetivos de investigación. Simultáneamente iniciamos el procesamiento de esta información, ya que en este tipo de investigaciones conviene no retardar en exceso los inicios interpretativos que –como era lógica– no comenzarían en profundidad hasta la finalización de la extracción de datos. Como veremos, en nuestra investigación contamos con diversos instrumentos de recogida de información y cada uno de ellos recurrió a distintos procedimientos de reducción de datos.

D) La fase analítica: Una vez que abandonamos el escenario de nuestra investigación, porque la aplicación del Programa Didáctico finaliza con el curso, procedemos a ir cerrando el capítulo de la toma de datos y el inicio definitivo del procesamiento de las informaciones recogidas, para la obtención de resultados y la verificación de las conclusiones. Ésta será la tarea que nos ocupe las últimas secciones de este estudio.

E) La fase informativa: En nuestro caso y dado exclusivamente el valor académico de este trabajo, la presentación y difusión del diseño de nuestro material y la investigación consecuente recogida en estas páginas se circunscribe inicialmente a la presentación ante el tribunal de evaluación del mismo, exponiendo no sólo los resultados de la misma, sino todos aquellos documentos originales que el proceso investigador ha ido generando.

3.4.4. Procedimiento de nuestra investigación

Las fases de investigación señaladas anteriormente se han concretado en nuestro proyecto de investigación de la siguiente forma, no sin antes apuntar que el carácter sucesivo en que se presentan no indican linealidad ya que muchas de ellas se superponen en el tiempo y se entrecruzan, teniendo distintas duraciones e intensidades:

Universidad de Huelva 2009

1. **Revisión de la literatura** sobre las relaciones entre medios de comunicación y educación, así como las interacciones entre televisión y educación y concretamente los programas para la alfabetización televisiva en el marco del currículum escolar. Para ello se empleó bibliografía especializada, artículos y libros que se hallan referenciados en los epígrafes finales de cada capítulo, así como bases de datos en CD-Rom, especialmente la ERIC en inglés y el ISOC en castellano (del CINDOC, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas del Ministerio de Educación de España). Las referencias se tomaron del castellano (tanto de textos del ámbito peninsular, como de la copiosa documentación que en esta especialidad existe en Iberoamérica) y del ámbito francófono, anglófono y lusófono.

2. **Elaboración del diseño del Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica»**, concretado en el Paquete Curricular que presentamos en capítulos anteriores. Para la confección del mismo se tuvieron en cuenta programas elaborados por el «Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa» (ILCE) de México, del «Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística» (CENECA) de Chile, de «Strategies for Media Literacy» de Estados Unidos, del «Centro de Investigación para la Comunicación» de la Universidad de Playa Ancha (Chile), del «Instituto de Investigaciones de la Comunicación» de la Universidad Central de Venezuela, del «Centre de Liason de l´Enseignement et de Moyens d´Information» (CLEMI) de Francia, del «Instituto de Inovação Educacional» del Ministerio de Educación de Portugal, de «Público na Escola» de Oporto (Portugal), del Ministerio de Educación de España, de la Generalitat de Valencia, de la Generalitat de Cataluña, de la Confederación de Padres y Madres de Alumnos de España, del Grupo «Spectus» y del Grupo «Comunicar» de Andalucía. Para ver las referencias concretas a los programas, remitimos al apéndice del Cuaderno del Alumno del Programa Didáctico donde se especifican.

3. **Evaluación del Paquete** a través del juicio de expertos, mediante una parrilla de análisis que hemos analizado en capítulos anteriores, con las aportaciones de 20 profesionales de los campos de la educación (Universidad y Educación Secundaria) y el periodismo, así como con el contraste con los siete profesores aplicadores del Programa (en total, veintisiete expertos). Esta evaluación se llevó a cabo durante el último trimestre de 1996 (primero del curso 1996/97), aunque ciertos expertos retrasaron su entrega al siguiente trimestre, como ya hemos indicado en el análisis de estas parrillas de evaluación.

4. **Elaboración del diseño de investigación** que, dado el carácter cualitativo de la investigación, se ha ido adaptando a las circunstancias contextuales. En todo caso, el diseño se elaboró desde los inicios del proyecto de tesis y fue especialmente antes de su aplicación en los centros cuando éste tomó especial cuerpo, determinando el amplio conjunto de aspectos que reseñamos en los anteriores y posteriores epígrafes de este trabajo.

5. **Negociación para el acceso al campo** con los profesores aplicadores y planificación de toda la aplicación didáctica del Programa, con su correspondiente investigación evaluativa. Durante el último trimestre del curso 1995/96 y primer trimestre

Universidad de Huelva 2009

del curso 96/97 se fue configurando un Grupo de Trabajo (antiguos Seminarios Permanentes) dentro del Centro de Profesores de Huelva, denominado «Enseñamos y aprendemos a ver la televisión», constituido con los profesores aplicadores del Programa, con la finalidad de programar coordinadamente el uso del material y negociar los sistemas de evaluación del Programa en su contexto de enseñanza-aprendizaje.

6. **Diseño, proceso de construcción y consulta negociada** con los profesores aplicadores del cuestionario «La tele en nuestra vida. Cuestionario sobre competencia televisiva. Conocimientos, hábitos, expectativas y valores sobre TV». Esta encuesta se utilizará como diagnóstico inicial para conocer el punto de partida de los alumnos/as antes del uso del Paquete Curricular y servirá con ligeros cambios como valoración final, a partir de la aplicación del Programa Didáctico.

7. **Desarrollo de la experimentación en los centros escolares seleccionados**, con la aplicación del Programa Didáctico, durante el segundo y tercer trimestre del curso 1996/97 (enero/junio de 1997). Para ello, los profesores contaban con el Paquete Curricular (libros del alumno y del profesor y material audiovisual) desde el trimestre anterior, período en que se había planificado la aplicación didáctica, las peculiaridades de la experimentación y los procedimientos de recogida de información para la investigación. Días antes de finalizar el primer trimestre, los alumnos/as fueron informados de la necesidad de adquirir como material de la asignatura el Cuaderno de Trabajo que se emplearía en los dos próximos trimestres. Dado el carácter experimental del Programa, éste sólo se disponía en reproducción fotocopiada en una céntrica copistería. Los primeros días de aplicación –como observaremos en la «Documentación Complementaria» que adjuntamos en este estudio– hubo problemas, dado que muchos alumnos aún no contaban con el material necesario que progresivamente se fue solventando. Por otro lado –como hemos indicado– durante el proceso de aplicación la primera y última actividad realizada por los profesores aplicadores con sus alumnos fue el pasar el cuestionario de «competencia televisiva». Finalmente, indicar que durante este largo período de experimentación en los centros, se procedió a la recogida de información para el estudio etnográfico, a través de observaciones de aula, en las siete aulas de la investigación, junto al material que profesores y alumnos facilitaron a través de los diarios. Para ilustrar gráficamente el contexto de aplicación del Programa, se realizaron también sesiones fotográficas de las clases, algunas de las cuales se recogerán en las siguientes páginas.

8. **Reflexión sobre la experimentación**, llevada a cabo a través de entrevistas colectivas de contraste y grupos de discusión con los profesores aplicadores del Programa y también con los observadores de la experimentación, que pusieron en común el proceso de aplicación y de observación, reseñando logros, dificultades, avances y limitaciones, así como dudas y problemas que se negociaron con el resto de los compañeros y especialmente con el investigador principal. En este sentido, los diarios realizados por alumnos y profesores pueden considerarse parte de esta etapa reflexiva. Todo este material de observaciones de aula y entrevistas a aplicadores y observadores se encuentra recogido íntegramente en la «Documentación Complementaria» y algunas ejemplificaciones en los «Anexos» de este trabajo. En la sección

Universidad de Huelva 2009

de instrumentos de recogida de información, analizamos con mayor profundidad el empleo de estos recursos en nuestra investigación.

9. **Tratamiento estadístico de los datos** a través del análisis de los cuestionarios mediante el paquete informático SPSS y el **tratamiento cualitativo** de las entrevistas, observaciones y diarios a través del paquete informático HyperResearch, estableciendo un sistema categorial, su correspondiente codificación y la elaboración de matrices representativas.

10. **Conclusiones e implicaciones de nuestra investigación**, a partir del procesamiento de los datos generados, con el fin de ratificar o rechazar, en el contexto concreto que nos situamos, la validez de la aplicación del Programa Didáctico con la finalidad de aumentar la «competencia televisiva» de estos alumnos de Educación Secundaria.

11. **Redacción del informe final del estudio**.

El proceso de investigación

Fase previa:	• Diseño del Programa Didáctico. • Evaluación por juicio de expertos.
Fase exploratoria:	• Revisión de la literatura. • Planificación de la programación. • Negociación del acceso al campo.
Fase propiamente investigadora:	• Construcción y aplicación del cuestionario inicial. • Aplicación del Programa Didáctico: entrada en el campo. • Recogida de información cualitativa: entrevistas, observaciones y diarios. • Aplicación del cuestionario final.
Fase analítica:	• Análisis estadístico de cuestionarios: resultados. • Análisis cualitativo: codificaciones y matrices.
Fase conclusiva:	• Resultados y confrontación de datos. • Conclusiones e implicaciones del estudio.

Universidad de Huelva 2009

3.5. La muestra

Una vez que hemos concretado el problema de nuestra investigación y establecido las distintas fases del proceso investigador, es necesario precisar el «campo», esto es, el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación (Rodríguez y otros, 1996: 103; Goetz y LeCompte, 1988: 88 y ss.). En la investigación clásica se diferencia entre poblaciones y muestras, considerando a las primeras como el «grupo total al cual se refiere el estudio» (Hayman, 1984: 64) y la muestra como el «grupo de individuos incluidos en forma activa en el estudio», esto es, una selección de la misma. Contandriopoulos y otros (1991: 79 y ss.) señalan que «toda cuestión de investigación define un universo de objetos a los cuales se deberán de aplicar los resultados del estudio». Por ello la primera operación a efectuar consiste en «seleccionar, con la mayor precisión posible, un número restringido de objetos sobre los cuales se realiza la investigación, es decir, la población diana» (pág. 80). En la investigación experimental su definición tiene una influencia directa en la generalización de los resultados, ya que –como afirman estos autores– «de una parte, cuanto más homogénea sea la población diana, es decir, cuanto más numerosos sean los criterios de exclusión y más rígidos los criterios de inclusión, más fácil será eliminar los efectos de interacción entre las variables estudiadas y otros factores.

Por otra parte, cuanto más restringida sea la población diana respecto al universo de objetos posibles, menos extrapolables serán los resultados obtenidos» (Contandriopoulos y otros (1991: 81). En nuestra investigación, dado que los resultados obtenidos se circunscriben a los contextos que analizamos, sin pretensiones de generalización, no hay preocupación excesiva por su extrapolación. Ahora bien, ello no evita que los criterios de inclusión y exclusión sean lo más rigurosos y precisos posible, como lo requiere un trabajo que pretenda la exhaustividad.

En todo proceso investigador, el hecho de no estudiar toda la población diana, sino solamente un subconjunto de esta población, entraña ciertos errores, como el «error muestral», dependiente de la fracción muestral y de la homogeneidad de la población diana (García Hoz y Pérez Juste, 1989: 326; de la Orden, 1985: 89). Existen dos tipos de muestras: las probabilísticas, basadas en las leyes del azar, que son las únicas que permiten la generalización estadística, apoyándose en el principio del cálculo de probabilidades y las no probabilísticas que emplean métodos de razonamiento para construir la muestra.

En nuestra investigación, si consideramos que la población diana de nuestro trabajo son los alumnos de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato) de la Comunidad Autónoma Andaluza, hemos de señalar que la selección de la muestra no ha respondido a criterios probabilísticos, ya que la misma no se ha escogido con muestreos aleatorios o estratificados, sino que, dentro de la modalidad de las muestras no probabilísticas, hemos optado por un muestreo de elección razonada, combinada por el muestreo accidental, el voluntario y el de cuotas (Contandriopoulos y otros, 1991: 89-90).

Universidad de Huelva 2009

Dada la no pretensión, en principio, de generalización de nuestros resultados por los objetivos marcados en el estudio, en la elección de la muestra, hemos optado por una muestra elegida razonadamente, guiados por el «juicio de expertos» (en este caso, el director del trabajo), que orientó, en este sentido, la selección a través de la elección de «cuotas» representativas de la población diana. Así, optamos por buscar centros que cumplieran, al menos estos requisitos:

- Respecto a su titularidad: institutos públicos y centros privados.
- Respecto a su localización: centros urbanos y rurales.
- Respecto a su ubicación: centros en el extrarradio y en el casco céntrico.
- Respecto a sus etapas y niveles: aulas de 4° de ESO y 1° de Bachillerato.
- Respecto a las materias: cursos con «Información y Comunicación», «Medios de Comunicación» y otras asignaturas

Dentro de la elección razonada por cuotas, nos guiamos fundamentalmente por el muestreo accidental, seleccionando los elementos del muestreo «en función de su presencia en el lugar y momento precisos» (Contandriopoulos y otros, 1991: 89), ya que con los niveles de exigencia que se iban a requerir a los profesores para participar en la investigación, el criterio del azar hubiera provocado una significativa muerte experimental que podría haber llevado al fracaso de la misma. Ésta es la razón principal de que se seleccionaran docentes con un muestreo voluntario que, aunque supone notables riesgos para su generalización, garantizaba, al menos, una cierta continuidad en el proyecto, dada la trayectoria profesional y los antecedentes docentes de los profesionales seleccionados. De todas formas, algunos de ellos –concretamente dos– se incorporaron por el sistema llamado en los muestreos, «bola de nieve», esto es, añadiendo al grupo de individuos inicialmente seleccionados, otros profesionales que tenían relación con ellos.

Respecto al tamaño de la muestra, hemos de indicar que hemos optado por un número de sujetos, a nuestro juicio, razonado para poder verificar nuestros objetivos. En nuestro caso, hemos trabajado con 142 alumnos/as y 7 profesores/as, a partir del sistema de cuotas establecido anteriormente y que en el siguiente epígrafe vamos a explicitar.

3.5.1. El acceso al campo

En una investigación cualitativa es preciso que el investigador se integre en la situación estudiada, esto es, «permanezca de forma prolongada en el contexto o escenario que sirve de marco a las acciones educativas; conviva con los protagonistas del proceso educativo, participe de sus logros y comprenda sus errores, se acerque al modo en que entienden las cosas; defina y adquiera su propio estatus desde el marco de las relaciones sociales definidas dentro de la institución o comunidad; que se pon-

Universidad de Huelva 2009

ga en el lugar de las personas cuyas ideas, métodos y herramientas de trabajo o producciones trata de comprender» (Rodríguez y otros, 1996: 104).

El acceso al campo ha sido una de las fases fundamentales de toda investigación (Goetz y LeCompte, 1988: 106) y por ende, de nuestro trabajo, ya que ha supuesto la puesta en marcha del diseño de un Programa Didáctico que habíamos construido a partir de la propia experiencia profesional y de una amplia revisión de literatura, pero a la que le faltaba el contraste con la realidad contextual del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En nuestro caso, hemos de indicar que la negociación para el acceso fue un período largo, meditado y extremadamente planificado. Desde finales del curso 1995/96, el investigador se pone en contacto con los procedimientos muestrales que ya hemos reseñado con casi todos los profesores –a excepción de dos que se incorporarían al inicio del curso siguiente– que compondrían la muestra docente de la investigación, ya que, como podemos entender en este tipo de investigación, la muestra de alumnos está asociada directamente a la implicación del profesor a participar en el Programa.

3.5.1.1. El Grupo de Trabajo como estrategia formativa y facilitación del acceso al campo

En los comienzos del curso 1996/97 se constituyó un Grupo de Trabajo –referenciado ya anteriormente– en el Centro de Profesores de Huelva, denominado «Enseñamos y aprendemos a ver la televisión», coordinado por Mª Amor Pérez Rodríguez, con el objeto de dar cobertura institucional a la investigación para este tipo de profesores, de manera que la aplicación didáctica del Programa, que suponía a su vez una formación específica en el uso didáctico de la televisión, conllevara un reconocimiento formativo por parte de los organismos competentes para los profesores de Educación Secundaria.

Entre los objetivos que se propuso el Grupo, formado por los siete docentes participantes en la investigación y el investigador principal, destacaron:

- Participar en la elaboración de materiales curriculares para el uso crítico de la televisión en las aulas.
- Evaluar materiales y recursos didácticos para la enseñanza de televisión, desde la óptica de la práctica.
- Establecer un cauce de autoformación colectiva e intercambio dentro del grupo que incida en la mejora de la calidad de la enseñanza en nuestros centros de trabajo, incorporando a los currículos elementos que sirvan para una reflexión sobre la televisión en el contexto educativo de la ESO y el Bachillerato.
- Elaborar proyectos prácticos y teóricos que posibiliten la integración de la televisión en el aula, dentro del currículum abierto y flexible de la LOGSE.

Universidad de Huelva 2009

• Crear vías de experimentación pedagógica que confluyan en propuestas curriculares y metodológicas concretas en torno al uso didáctico de la televisión.

• Intercambiar experiencias educativas, fomentando la investigación e innovación didáctica, ofreciendo diseños curriculares que contemplen su implementación en el aula.

Como temas de estudio, el Grupo de Trabajo se propuso:

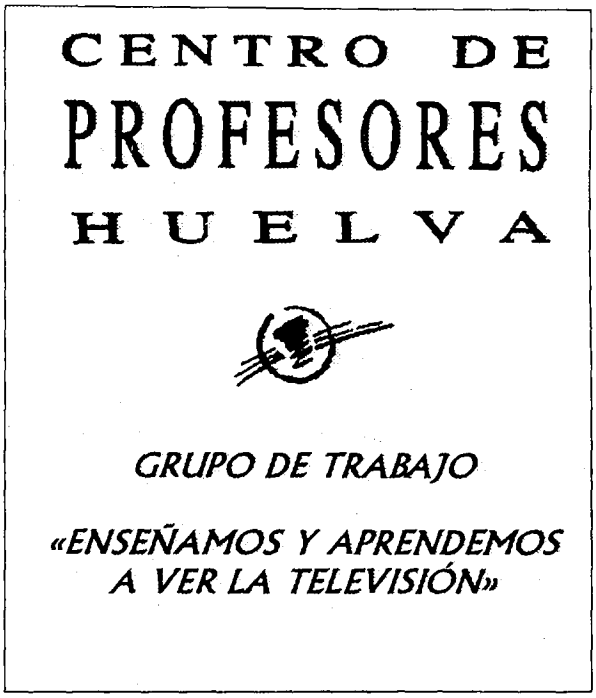
• Elaboración de propuestas curriculares concretas que integren los medios de comunicación –y específicamente la televisión– en los currículos.

• Evaluación de diseños y materiales didácticos para el uso crítico de la televisión en las aulas.

• Puesta en marcha de un programa didáctico para enseñar a ver la televisión en las Optativas de Secundaria y Bachillerato.

• Participación en la evaluación de la implementación del diseño.

• Intercambio de experiencias prácticas entre los miembros del Grupo para su discusión, puesta en común y evaluación crítica.



Portada del Proyecto del Grupo de Trabajo

• Elaboración de diseños de unidades didácticas sobre la televisión.

• Elaboración de diseños de unidades didácticas que desde las diferentes áreas utilicen los medios de comunicación como auxiliar didáctico en el aula.

• Diseño de un planteamiento interdisciplinar de uso de los medios en un centro de Enseñanza Secundaria.

• Establecimiento de relaciones con los medios de comunicación social de la provincia: prensa, radio, televisión para eventuales colaboraciones.

• Realización de la evaluación sobre el propio Seminario en cuanto a los logros prácticos conseguidos en la integración de los medios de comunicación en los distintos niveles, el nivel de estudio y análisis de los medios y sus estrategias, y la utilización de éstos como recursos didácticos.

Recogemos el proyecto íntegro del Grupo con la justificación del mismo, los objetivos, la relación pormenorizada de temas y asuntos a tratar, la metodología y dinámica de trabajo, el calendario de actividades, la repercusión en el centro educativo, los mecanismos de autoevaluación y los recursos humanos, materiales y económicos en la «Documentación Complementaria» de este estudio. Incluimos en ésta también el dossier con la Memoria final del Grupo, los objetivos cumplidos, la metodología seguida durante el curso, el calendario completo e íntegro de reuniones (en total 14

Universidad de Huelva 2009

sesiones de 3 horas de duración: 41 horas de formación), el asesoramiento recibido, los materiales elaborados, las incidencias y finalmente una valoración global de la actividad.

Véase en la «Documentación Complementaria» el dossier 3.1.: Proyecto y Memoria del Grupo de Trabajo «Enseñamos y aprendemos a ver la televisión»

Durante todo el primer trimestre del curso, el Grupo de Trabajo supuso una inmejorable ocasión de presentar el Programa Didáctico, conocer los textos y todos los materiales audiovisuales e impresos del Paquete Curricular, informar sobre la investigación que iba a ir paralela a la aplicación del Programa y superar los obstáculos iniciales que todo docente plantea cuando se le oferta iniciar una investigación evaluativa en su aula. La negociación que el investigador estableció con los profesores fue cordial y amistosa y, como en todo proceso de intercambio, se delimitaron a lo largo de las sucesivas reuniones del trimestre en qué se beneficiaba cada uno de los sectores de participar en el Grupo de Trabajo, la aplicación didáctica del Programa y la consecuente investigación. Por un lado, los profesores aplicadores del Programa recibían un Paquete Curricular con todo el material íntegro –copia del que presentamos en esta investigación–, facilitándoles sobremanera la planificación de una asignatura novedosa y de la que ellos mismos confesarían a lo largo de la investigación que partían con pocos conocimientos y que estaban poco cualificados para impartirla. Esta realidad –que habíamos ya detectado en sondeos previos– fue una de las razones que nos indujo a trabajar en este campo, pero además nos facilitó en extremo la implicación de los profesores que, como contrapartida, tendrían que colaborar con la investigación, en un doble sentido: por un lado, aportando datos a través de sus propios diarios y la realización de entrevistas de contraste y grupos de discusión y, por otro, mediante la facilitación de la entrada de observadores en el aula para describir los contextos de ésta y la dinámica de aplicación del Programa.

Posteriormente, una vez iniciada en el segundo trimestre la aplicación del Programa, el Grupo siguió siendo un eje clave de la investigación, ya que éste era el marco idóneo para que al menos una vez al mes nos reuniéramos y discutiéramos sobre los problemas encontrados, los avances en los alumnos. Todo este material, transcrito en la «Documentación Complementaria», ha sido también parte del dossier que se ha empleado para el procesamiento de la información cualitativa.

3.5.1.2. Los puntos de decisión de acceso al campo

Constituido este Grupo de Trabajo varios meses antes del comienzo de la aplicación didáctica del Programa y su correspondiente investigación evaluativa –planificada para realizarse durante el segundo y tercer trimestre del curso–, se tenían superados en gran parte los problemas que Walker (1989: 35 y ss.) y Woods (1989: 37-47)

Universidad de Huelva 2009

plantean de acceso al campo, «en términos de convencer a los sujetos para que nos permitan introducirnos», ya que –como señala Stenhouse (1986)– habíamos trabajado con el «segundo expediente», o sea un «tipo de prácticas particularmente importantes y útiles para los maestros en tanto que investigadores, ya que les proporciona el medio más seguro de lograr continuidad y comunicación con los que intervienen en su investigación en calidad de sujetos» (Walker, 1989: 40). En este sentido, contábamos ya, desde el inicio con los «porteros» (Rodríguez y otros: 1996: 106) que tienen la «llave para acceder a los grupos e instituciones». En nuestro caso, estos porteros eran, a su vez, los principales «informantes» de la investigación, o como los llama Woods (1989), «coinvestigadores».

Durante la primera fase de negociación, se consultó a los profesores –futuros aplicadores del Programa y sujetos de la investigación– si era necesario remitir una solicitud oficial a la dirección de los Centros para aplicar el Programa y realizar la correspondiente investigación. En todos los casos, se señaló que era más conveniente la vía «informal» de comunicación, a través de los propios docentes, de forma que los centros tuvieran comunicación de la puesta en marcha en el aula del Paquete Curricular directamente a través de los miembros del Claustro participantes en la investigación. Esta vía informal tenía la ventaja, como señala Rodríguez y otros (1996: 108), de que es «alguien el que habla en favor del investigador ante las autoridades», explicando cuáles son los objetivos de la aplicación y la investigación, despejando los posibles temores que toda investigación conlleva en los Centros, sobre todo, si se trata de una experimentación de carácter evaluativo.

Finalmente indicar en este apartado que el mantenimiento del contacto con los profesores aplicadores no siempre fue fácil, sobre todo por el ritmo de trabajo y reflexión que generaba la investigación. Si bien en este estudio se había buscado de forma permanente la necesaria reciprocidad, ofreciendo el investigador a cambio de la información ofrecida –como ya hemos reseñado– la completa programación y secuenciación de los dos trimestres de las asignaturas correspondientes, también es cierto que la propia investigación generaba un cúmulo de trabajo para los profesores a veces excesivo, especialmente concretado en las entrevistas de contraste, en la presencia de los observadores en las aulas –con la tensión que este tipo de actividad siempre conlleva, aunque bien es verdad que fue progresivamente más relajada– y muy especialmente en la elaboración de los diarios de los profesores, porque –como indicaremos más adelante– se les exigía a los docentes recoger por escrito todas y cada una de las sesiones que tuvieran como marco el Programa. En este sentido, el investigador tuvo que hace, especialmente en los últimos meses, varias visitas a los centros para contactar y animar a los aplicadores, orientarles en la elaboración de los diarios y animarles en la importancia de la investigación, al tiempo que se les recordaba la facilidad que había supuesto contar con unos materiales totalmente finalizados, inexistentes en el mercado, siendo ellos los primeros en experimentarlos y sirviendo su investigación para las futuras correcciones del mismo y su potencial generalización en otros Centros.

Universidad de Huelva 2009

3.5.2. La selección de los casos: los sujetos de la investigación

> *«La investigación en las Ciencias Sociales se establece en un marco de interacciones personales entre la unidad social (una clase, una comunidad, una escuela) y uno o varios investigadores. Fruto de estas interacciones, se van definiendo y negociando progresivamente las funciones que unos y otros desempeñan a lo largo de la investigación. Y con ellas se asumen también diferentes roles: investigador, participante, portero, colaborador, tratante de extraños, confidente, etc.» (Rodríguez y otros, 1996: 119).*

La naturaleza interactiva de nuestro estudio, como todo proceso investigador, nos ha exigido, desde el propio diseño de la investigación, determinar el conjunto de participantes y sus roles correspondientes, identificando, como señalan Villar y Cabero (1996: 192-193), los posibles sujetos de la investigación y definiendo progresivamente el papel que éstos han de desempeñar en el proceso de toma de decisiones, en el ritmo de la investigación, en la recogida e interpretación de los datos, configurando de esta forma, no sólo el investigador, sino también los propios participantes, el estilo *sui generis* de la investigación.

3.5.2.1. Los participantes o sujetos de la investigación

En nuestra investigación denominamos «participantes» o «sujetos de la investigación» a los principales protagonistas de la misma, ya que son los que aportan la mayor parte de la información primaria sobre el problema de la investigación. Son, como indican Rodríguez y otros (1996: 127), «las personas a quienes con más frecuencia se observa, pregunta, solicita información por escrito o se les pide documentos. Con ellas se obtiene el grueso de la información que permite al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones». En nuestro caso, hemos de diferenciar, dentro de los participantes de nuestra investigación, entre los «informantes-clave» que serían los docentes, ya que son las «personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativa, con suficiente experiencia sobre el tema abordado en la investigación, con capacidad para comunicar esos conocimientos y lo que es más importante, con voluntad de cooperación». Spradley (1979) establece, por su parte, que los requisitos que ha de cumplir un buen informante, desde una perspectiva etnográfica, son: una profunda inculturación, esto es, que esté tan inmerso en su ambiente escolar, que no piensa demasiado en él (Rodríguez y otros, 1996: 128); en segundo lugar, el informante ha de tener una implicación actualizada, ya que sólo generará información fiable en la medida en que tenga conocimientos presentes del campo; en tercer lugar, ha de permanecer en una escena cultural no familiar y especialmente tener suficiente tiempo libre para dedicarse a la investigación o, al menos, estar lo suficientemente interesado por la misma como para que sea capaz de dedicarle la atención y el esfuerzo que ésta exige. Todos estos requisitos son cumplidos

Universidad de Huelva 2009

fielmente, con una mayor o menor intensidad, por los siete docentes que participaron en nuestro estudio. Por otro lado, hemos de diferenciar otros sujetos trascendentales de nuestra investigación, los alumnos, que son participantes de pleno derecho en el estudio y hacia quienes va enfocado todo el diseño investigativo, ya que, esencialmente, lo que se pretende es comprobar el nivel de incidencia didáctica que tiene el Programa en sus hábitos, conocimientos y percepciones, además de la dinámica generada en el aula.

Los informantes-clave: los profesores/as

Los profesores, como informantes-clave de nuestra investigación, se han convertido en un referente fundamental en el desarrollo de todo el proceso, ya que de ellos ha dependido no sólo la aplicación didáctica del Programa Didáctico, sino también el desarrollo de los ritmos de aprendizaje y la recogida de la información fundamental para la investigación evaluativa. Ellos han sido los responsables de los diarios de profesores e indirectamente implicados en los diarios de alumnos; han sido también los protagonistas de un amplio porcentaje de las entrevistas transcritas, han colaborado en la confección de los mapas, las fotografías y los contextos de los centros y han condicionado con sus estilos docentes la dinámica del aula, y en consecuencia, las observaciones realizadas.

La selección de los profesores participantes –como ya hemos reseñado en la elección de la muestra– se realizó por un procedimiento razonado, basado en cuotas, de forma que se garantizara la presencia de diferentes variables que potencialmente pudieran ser significativas en un proceso analítico de este tipo: sexo (hombre/mujer), localidad (ciudad/pueblo), entorno (centro/extrarradio), titularidad del centro (público/privado), etapa educativa (ESO y Bachillerato).

Códigos de profesores y centros

Clave	Nombre profesor/a	Clave	Centro
MAP	Mª Amor Pérez Rodríguez	SS	IES «San Sebastián»
LMR	Mª Dolores Martínez Rodríguez	CC	IES«Clara Campoamor»
FVM	Francisco Javier Vázquez Mojarro	DR	IES «Diego Rodríguez»
NSR	Leonor Sayago Ramírez	SC	Centro D. «Sº Corazón»
CMA	Francisca Mejías Arroyo	VB	Colegio «Virgen de Belén»
JAG	Juan Antonio Gómez Rodríguez	MJ	IES «La Marisma»/J
HBP	Helvia Blanco Pérez	MH	IES «La Marisma»/H

Universidad de Huelva 2009

Nota respecto a la confidencialidad: *Los profesores son conocedores de la investigación y han participado consciente, plena y activamente en ella, sin en ningún momento considerar necesaria la confidencialidad de sus nombres, dado el limitado alcance de difusión de este trabajo, restringido exclusivamente al ámbito académico. De todas formas, una vez citados los nombres en este cuadrante y siguiendo las directrices generales de toda investigación de este tipo, así como con la finalidad, por un lado, de limitar de alguna forma su excesiva explicitación y, por otro, y de manera especial, por criterios de economía, en las sucesivas citaciones, emplearemos los códigos de denominación –acrónimos– que en esta tabla les hemos asignado.*

Datos de los profesores informantes

Sexo:	Hombre	2
	Mujer	5
Edad:	Menos de 30	1
	Entre 30/35	4
	Más de 35	2
Titulación:	Superior	7
Especialidad:	Lengua	6
	Historia	1
Localidad: (centros)	Ciudad	6
	Pueblo	1
Entorno: (centros)	Centro	1
	Barriadas	3
	Extrarradio	1
	Sin definir	2
Titularidad del centro:	Público	5
	Privado	2
Etapa educativa:	ESO	5
	Bachillerato	2
Asignatura:	Información y Comunicación	4
	Medios de Comunicación	2
	Ética	1

Nota respecto a centros y profesores: *Las referencias las hacemos en cuanto a los profesores/as y no respecto a los centros. Por tanto, en aquellas variables que identifican al centro, aparecerá doble cómputo en el Instituto en el que la investigación ha contado con dos profesores: el IES «La Marisma».*

Nota en cuanto al entorno: *Huelva es una ciudad con las demarcaciones geográficas poco definidas en cuanto a consideración geográfico-social. Su peculiar configuración física dificulta clasificar los centros con estos criterios. Sin embargo, hemos incluido esta variable, porque si bien en el casco antiguo de la ciudad no existen propiamente Institutos –solamente colegios privados religiosos, la mayoría de ellos concertados–, sí hay algunos centros privados en el extrarradio que recogen a poblaciones marginales. En nuestro caso, hemos incluido uno de estos centros –Colegio*

Universidad de Huelva 2009

Belén–, ya que sus resultados pueden tener interés para el contraste con los demás. En cuanto al resto, hemos incluido, en el centro, al IES «San Sebastián», por estar en proximidad al casco urbano y ser una de las arterias principales de la nueva planificación urbana; en las barriadas, hemos clasificado al IES «La Marisma» (dos profesores) y al Centro «S° Corazón»; y sin definir, hemos considerado al IES «Clara Campoamor» que, aunque está muy próximo al IES «San Sebastián», está ubicado en una zona tradicionalmente con una población de escasos recursos, y también al IES de la localidad de San Juan del Puerto, «Diego Rodríguez», ya que al abarcar a la totalidad de la población del pueblo, su emplazamiento es más que anecdótico.

Biogramas de la vida profesional

Incluimos a continuación biogramas de la vida profesional de los siete profesores participantes en la investigación, entendiendo por éste, como señalan Moral y Fernández (1995: 28-29) y Fernández (1995: 153) la ordenación temporal de «los acontecimientos relevantes que estructuran la vida profesional de un docente y que se encuentran en el origen de las decisiones adoptadas y de los cambios observados en su trayectoria». Hemos optado por recoger las anotaciones en forma narrativa y no, como apuntan estos profesores, en gráficos de doble entrada, por considerar que este estilo descriptivo era más clarificador en nuestro contexto específico. Siguiendo a estos autores, entre las notas que incluimos, hemos recopilado información breve sobre:

- Su historia escolar; su relación previa con la enseñanza; personas significativas que han influido en su orientación por la docencia o en su visión de la profesión.
- Su formación inicial.
- Sus diferentes destinos y ocupaciones como docentes, ejerciendo en la enseñanza pública o privada; sus oposiciones y concursos, sus puestos de gestión ocupados.
- Sus relaciones con colegas u otras personas significativas.
- Los acontecimientos de su vida privada o de su profesión que han influido en el curso de su carrera.
- Las actividades formativas desarrolladas.

Profesora HBP. IES «La Marisma»

Nació en el año 1967 y estudió EGB en el Colegio Público «San José de Calasanz» de Orgiva (Granada). En la mayor parte de los cursos le dieron clases maestros con métodos de enseñanza algo anticuados y tradicionales. En el año 1981 empezó 1° de BUP en el Instituto Básico «La Alpujarra» también en Orgiva. Si alguien influyó en que haya acabado impartiendo clases fueron dos de sus profesores de Bachillerato, aunque ella no fue una brillante alumna en ninguna de las materias.

Universidad de Huelva 2009

En el año 1985 se fue a Granada a estudiar Filología. En un principio pensó en hacer la especialidad de Filología Francesa, pero acabó eligiendo la misma especialidad que su única hermana: Filología Española, pensando que tendría más salidas en el campo profesional.

En el año 90 acabó sus estudios universitarios y comenzó a prepararse las Oposiciones. En el 92 trabajó por primera vez como interina en la provincia de Ciudad Real. Desde entonces, ha trabajado en varios centro públicos, aunque en la mayoría de ellos los contratos no eran de un curso completo. Entre los diferentes destinos se encuentran: Murcia, Sevilla y Huelva.

En la actualidad sigue siendo profesora interina, no habiendo ocupado nunca puestos de gestión y dirección.

Entre las actividades formativas desarrolladas, se encuentran multitud de jornadas relacionadas con la literatura, la poesía, la historia y el teatro.

Es el primer año que imparte clases en este Instituto, concretamente desde octubre del 96, cubriendo así una comisión de servicios.

Entre las materias en las que ha impartido clases se encuentran las siguientes: «Taller Artístico de Lengua», «Lengua Castellana y Literatura» y «Medios de Comunicación» en ESO y Bachillerato.

• Profesor FVM. IES «Diego Rodríguez» de San Juan

Nació en el año 1959 y estudió en Huelva, concretamente en el Colegio Francés hasta 6° de Bachillerato por la especialidad de Ciencias. Más tarde hizo COU en el Instituto «La Rábida» y terminó estudiando Magisterio por Ciencias Sociales, debido a la falta de medios económicos para estudiar Medicina (vocación frustrada). Una vez metido en la carrera, descubrió su gran vocación por la enseñanza. Apasionado por el tema, tomó como referencia a tres profesores a las que admira bastante porque han influido mucho en su carrera. Incitado por una de sus profesoras, desde 2° de Magisterio, empezó a meterse en las antiguas «Escuelas de Verano» (Movimientos de Renovación Pedagógica).

Aunque su titulación corresponde a maestro de EGB por Ciencias Sociales, nunca ejerció como tal. El primer año de trabajo estuvo de interino en dos colegios: uno en San Bartolomé de la Torre y otro en Valverde del Camino. Estos Centros han influido bastante en su carrera profesional. En Valverde estuvo en un aula de Educación Especial donde había niños profundos. Paralelamente montó un taller de teatro con los alumnos de 8°. Después estuvo dos años en Isla Cristina donde tenían un proyecto de integración de la escuela en el barrio, muy progresista, y se encargó además del taller de teatro de tal proyecto. Posteriormente, lo destinaron a Punta Umbría donde se metió en un proyecto de Reforma del Ciclo Superior de la EGB. Aquí empezó ya a dar clases de Lengua y es donde piensa que empezó a formarse como maestro. En este mismo Centro, formó un grupo con varios colegas, que participan como equipo en varias experiencias: estudian Pedagogía (el Curso de Adaptación por la UNED, Cuarto y Quinto en la Universidad de Sevilla) y simultáneamente en el año 90, son destinados como asesores al CEP, donde él desempeñó el cargo de asesor de Lengua y Literatura para la Secundaria Obligatoria.

Universidad de Huelva 2009

En principio estuvo de forma intermitente en el CEP, alternándolo con la actividad docente en el Colegio «Marismas del Odiel» de Huelva, pero después se traslada definitivamente al CEP, trabajando allí durante cinco años, dedicado a la formación continua del profesorado en activo, lo cual le exigió estar al día en Didáctica de la Lengua y Literatura. El último año de estancia en el CEP se matriculó en los cursos de doctorado, en el área de Didáctica de la Lengua y Literatura. Ese mismo curso, se presentó a las oposiciones de Secundaria de Lengua y Literatura, que aprueba y que le llevan a estar dos años trabajando en Secundaria: el curso 95/96, destinado en el Instituto «San Sebastián», y en 96/97, en el IES «Diego Rodríguez» de San Juan del Puerto, donde ejerce las funciones de jefe del departamento de actividades complementarias y extraescolares y donde además imparte clases de Lengua y Literatura en 3º de ESO, Información y Comunicación en 4º y talleres de teatro con un grupo como alternativa a la Religión.

Aparte de las Escuelas de Verano, ya comentadas, se ha formado en un campo muy específico como es el teatro. Ha hecho durante los veranos diferentes cursos relacionados con el arte dramático, en diferentes provincias españolas.

Con respecto a las publicaciones, ha colaborado en los documentos curriculares que elaboró la Consejería de Educación y Ciencia, concretamente el Documento de organización de contenidos de Lengua Castellana y Literatura para la ESO. Ha colaborado también en la edición del libro de texto de Lengua Castellana y Literatura para la ESO de la Editorial Mac-Graw Hill, dirigiendo los libros de 1º y 2º de ESO y colaborando con los de 3º y 4º. Por último, ha escrito diversos artículos sobre todo dedicados al teatro en revistas de educación.

• Profesora MAP. IES «San Sebastián»

Nacida en el año 1962 en Huelva. Su padre, maestro de Educación Primaria de toda la vida, es la persona que más le han influido –confiesa– en la orientación para dedicarse a la docencia.

Para su formación inicial, emprendió los estudios de Magisterio por la especialidad de Lengua e Idiomas, concretamente el Inglés. A continuación prosiguió su formación y se licenció en Filología Hispánica.

Los diferentes destinos y ocupaciones como docente han sido muchos. Primero en la enseñanza privada en la que comenzó a trabajar en 1986, una vez concluida la carrera de Filología Hispánica en junio de ese mismo año. Trabajó como profesora de EGB en colegios concertados: «Teresianas» y «Sº Corazón de Jesús», durante cuatro cursos. Después estuvo en un centro privado de BUP, hasta que en 1991 aprobó las oposiciones del Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria. Ese curso inició su trabajo en el Centro de BUP del «Seminario Diocesano» y en febrero de 1992 al IB «V Centenario» de Sevilla que fue su primer destino como profesora en prácticas tras aprobar la oposición.

A partir del curso 92/93 ejercerá su labor en Huelva capital, dos cursos con destino provisional en el IB «Pablo Neruda» y ya con plaza definitiva en el IES «San Sebastián», Instituto en el que se encuentra actualmente.

Universidad de Huelva 2009

Entre los acontecimientos de su vida privada que han influido en el curso de su carrera profesional, ella sitúa el paso de la enseñanza privada a la pública, un cambio que le ha dado más seguridad, y con el que ella se siente mejor profesionalmente, ya que tiene más miras y perspectivas.

Ha desempeñado muchas actividades formativas casi todas ellas sobre la utilización de los medios de comunicación en el currículum, además de cursos de Didáctica. Todos los cursos realizados han girado en torno a estos dos temas. Comenzó su doctorado en 1987, aunque sólo completó los cursos requeridos entonces y no continuó con la tesis.

Por último, decir que actualmente lleva tres años ejerciendo su docencia en el IES «San Sebastián», dando clases a los cursos 3º y 4º de ESO concretamente en las asignaturas de Lengua y Literatura y Ética, siendo en esta última donde está llevando a cabo el Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica».

• Profesora CMA. Colegio «Virgen de Belén»

Nació en 1964 y empezó a estudiar con siete años, en una población donde no había escuela y tenía que desplazarse a otro lugar. Su abuelo era maestro y le daba clases en casa cada día. Su madre, su tío y su hermana también han trabajado como maestros, pero actualmente sólo ejerce su hermana. La influencia que estas personas han tenido en su orientación como docente no la ve del todo clara porque ella siempre se daba cuenta de aspectos negativos de esta profesión, como el cansancio y la paciencia, aunque afirma que le encantaba y le llamaba la atención enseñar a los niños. A través de ellos siempre ha estado conectada al mundo de la enseñanza.

Con respecto a su formación inicial, señala que entre 1987 y 1992, estudió Filología Hispánica en Tarragona (Universidad de Barcelona). Vuelve a Huelva por traslado y empieza a trabajar en el colegio «Hispanidad» haciendo sustituciones. Dos años más tarde, empezó en el colegio «Virgen de Belén» (colegio concertado) en el que actualmente ejerce su docencia. Además es de destacar que en 1994 hizo el primer curso de doctorado en la Universidad de Sevilla. Su relación con colegas es bastante positiva y significativa, resaltando que dos de sus mejores amigos son profesores también.

Entre las actividades formativas desarrolladas, destacan los cursos de acción tutorial, seminarios, grupos de trabajo, etc.

Para concluir, señalar que lleva 3 años en el Colegio en el que se ha aplicado el Programa e imparte clases de Lengua y Literatura en 3º y 4º de ESO y de «Comunicación e Información» en 4º de ESO.

• Profesor JAG. IES «La Marisma»

Nació en el año 1962, en Villanueva de los Castillejos (Huelva). Estudió EGB en el Colegio Nacional «San Matías» de Villanueva de los Castillejos, entre los años 1968 y

Universidad de Huelva 2009

1976. Hasta 1980 realizó BUP y COU en el IB «La Rábida» de Huelva, residiendo en un internado. En este período varios profesores influyen decisivamente, tanto en la elección de las materias, como en una clara vocación profesional hacia la enseñanza.

También se puede destacar la influencia decisiva que ejercieron los familiares, concretamente dos primos (profesores de Historia y Literatura), con los que pasó gran parte de sus vacaciones, dedicándolos a la lectura y la charla amena. Por este cúmulo de influencias, la decisión por los estudios universitarios estaba muy clara para él.

En 1980 comenzó sus estudios universitarios en la Universidad de Sevilla «Facultad de Filosofía». Desde su inicio sabía que quería estudiar Filología Hispánica, por lo cual tuvo un buen rendimiento académico. Durante el 5° curso de carrera (84-85), realizó el curso de Adaptación Pedagógica.

En 1985/86 terminó la Licenciatura y un año después comienza los cursos de Doctorado (el problema del paro hace que intente abrir otras vías de trabajo y obtiene una beca en el «III Curso de Archivística». Pese al interés de algunas materias, la profesión no logra interesarle mínimamente).

Realizó su primer trabajo como profesor interino en Lepe, IFP «El Sur». Posteriormente estuvo de profesor interino sustituto en Cartaya (IB «Rafael Reyes»); en Huelva (IB «La Rábida») y en Lepe (IFP «El Sur»). En este periodo con-sigue las oposiciones.

En el curso 1990-91 es Funcionario en prácticas en el IES «Mar de Cádiz» del Puerto de Santa María (Cádiz), donde tuvo su primer contacto con la reforma, realizó varios cursos y un seminario permanente de «Literatura y Cine».

Un año después le ofrecieron la permanencia en el mismo centro, pero en el curso 1992-93 se trasladó al IB «Andévalo» de Puebla de Guzmán (Huelva). Transcurrido el curso académico fue destinado al IES «La Marisma» (Huelva). En dicho centro, desde 1994-95 imparte la optativa de «Medios de Comunicación» en 1° de Bachillerato.

Los cursos que en el momento actual tiene asignados son: tres grupos de 3° de ESO, con la asignatura de «Lengua Castellana y Literatura», un grupo de 2° de Bachillerato de Ciencias con «Lengua Castellana y Literatura» y un grupo de 1° de Bachillerato con «Medios de Comunicación».

• Profesora LMR. IES «Clara Campoamor»

Comenzó en el año 1987 a hacer breves sustituciones en varios centros de la provincia de Huelva. La primera de ellas fue en el Instituto de FP «El Sur» de Lepe, más tarde en el IB «Martínez Montañés» de Sevilla y por último en el IB de Osuna.

En el curso 90/91, trabajó en el IFP n° 2, actualmente llamado «Fuentepiña». En el curso 91/92, estuvo en el IFP «Diego Macías» de Calañas. Desde 1992 hasta el 95 ejerce como liberada sindicalmente por USTEA. Desde las elecciones de 1995, es delegada de la Junta de Personal en la Delegación de Educación. En el curso 95/96 se adscribió al claustro del por entonces Extensión del IFP «San Sebastián», donde ha seguido el siguiente curso –año de la investigación– ya con su nueva denominación de IES «Clara Campoamor».

Universidad de Huelva 2009

En cuanto a las asignaturas que imparte, al ser especialista en Filología, éstas han sido siempre las relacionadas con el área de Lengua castellana y Literatura: «Lengua castellana» en el extinto BUP y COU, «Literatura española» en COU, «Lengua» en la anterior FP, y en la actual ESO, además de ser responsable de la optativa de «Información y Comunicación».

• Profesora NSR. Colegio Diocesano «Sagrado Corazón»

Nació en el año 1955 y se licenció en la Universidad de Sevilla, donde estudió la carrera de Filosofía y Letras en la rama de Historia General. Durante toda su vida profesional ha trabajado en colegios privados, desde el año 1989. Su esposo es también docente y ejerce en la actualidad como Inspector en la Enseñanza pública. Siempre ha trabajado en el Seminario Diocesano de Huelva y ha simultaneado este trabajo con su docencia en otros colegios, especialmente en el Colegio Belén, en el que actualmente imparte clases parciales. El trabajar en ESO ha supuesto un profundo y radical cambio en su andadura profesional.

En 1996 empieza a trabajar en ESO y en dos colegios a la vez, lo que supuso un tremendo cambio radical en su andadura profesional. Finalmente en 1997 entra a formar parte de un equipo de etapa de ESO, y a la vez lleva una tutoría de 4º de ESO.

Los participantes de la investigación: los alumnos/as

Junto a los informantes-clave de la investigación, destacan en el ámbito de los participantes, los alumnos y alumnas de los siete centros de Educación Secundaria que participaron en la investigación. En concreto, en nuestro estudio fueron un total de 150, de los que hemos considerado como muestra válida un total de 142 alumnos, ya que el resto no participaron ni en la cumplimentación de la encuesta inicial ni en la final. Este requisito se ha considerado esencial para considerar a los alumnos como sujetos del estudio, ya que las posibles variaciones entre el comienzo y el fin de la aplicación, se han estimado como uno de los ejes centrales de recogida de información. De todas formas, es necesario reseñar que aquello sujetos que no se han considerado parte de la investigación por incumplir la cumplimentación del cuestionario reseñado, sí han participado, en la medida de su asistencia a clase, en la dinámica de las mismas. Finalmente, indicar que la no cumplimentación en ningún caso se debió a la negativa formal del alumno, sino que, como ya se indicará en el análisis del instrumento, ésta se debió en exclusiva a la inasistencia fortuita del día correspondiente

Universidad de Huelva 2009

a clase por parte de esos alumnos, e indicamos que accidental, ya que previamente no se había informado a los alumnos del pase de la misma, sino que ésta se integró como una actividad más que los alumnos tenían que realizar en el desarrollo del Programa, independientemente de que se realizara el primer y último día del mismo.

Listas de alumnos/as de clase y participantes en la investigación

IES «La Marisma»
Profesora: HBP

Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
	Matriculados	Investigación	Hombres	Mujeres		
Bach.	15	**13**	2	11	13	11

IES «La Marisma»
Profesor: JAG

Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
	Matriculados	Investigación	Hombres	Mujeres		
Bach.	4	**3**	1	2	3	3

IES «Diego Rodríguez de Estrada» (San Juan)
Profesor: FVM

Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
	Matriculados	Investigación	Hombres	Mujeres		
ESO	22	**22**	9	13	21	19

Universidad de Huelva 2009

IES «San Sebastián»
Profesora: MAP

Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
	Matriculados	Investigación	Hombres	Mujeres		
ESO	30	**26**	17	9	26	25

Centro Diocesano «Sagrado Corazón»
Profesora: NSR

Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
	Matriculados	Investigación	Hombres	Mujeres		
ESO	24	**24**	21	3	22	21

Colegio «Virgen de Belén»
Profesora: CMA

Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
	Matriculados	Investigación	Hombres	Mujeres		
ESO	26	**26**	9	17	24	22

IES «Clara Campoamor»
Profesora: LMR

Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
	Matriculados	Investigación	Hombres	Mujeres		
ESO	29	**28**	6	22	28	28

Universidad de Huelva 2009

Cuadro total de participantes

Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
	Matriculados	Investigación	Hombres	Mujeres		
ESO	131	126	62	64	121	115
BAC	19	16	3	13	16	14
TOT	131	126	62	64	121	115

Nota: Como se observará en los cuadros, el número de sujetos de la investigación es generalmente mayor a los alumnos que han cumplimentado la encuesta inicial o la final, ya que en algunos casos ciertos alumnos han rellenado una u otra y la condición para ser considerado miembro de pleno derecho era su implicación en alguna de las dos.

3.5.2.2. Los agentes externos

En toda investigación, junto a los participantes y sujetos de la misma, existen también otros roles que desempeñan distintas funciones y asumen papeles diferenciados de una mayor o menor implicación en cada una de las partes del proceso. Así, se puede contar con colegas colaboradores, «tratantes de extraños», los ya citados «porteros», «informantes-clave», diferenciados de los sujetos de la investigación, etc. En nuestro caso, junto al investigador principal, hemos contando con un equipo de personas que han colaborado en las siempre complicadas y lentas tareas de observación, de codificación, de tratamiento informático de los datos, etc. Describimos ahora el grado de implicación de estos sujetos, así como brevemente el papel que ha desempeñado el investigador en este estudio.

El investigador principal

En primer lugar, hacer observar que no es habitual ni lógico, en este tipo de investigaciones –que por su propia metodología demandan la presencia de un equipo de investigadores más o menos coordinados, independientemente de que uno desempeñe funciones directivas–, que la labor de investigación haya sido esencialmente solitaria tanto en la planificación de la investigación como en la determinación del plan de actuación, debido al marco y a la finalidad del estudio –la obtención de un grado académico–. En todo caso, el asesoramiento del director de la investigación, el doctor J. Cabero, ha servido como pauta de referencia clave, especialmente en las labores metodológicas y organizativas.

Dicho esto, señalar que el grado de implicación del investigador, o en palabras

Universidad de Huelva 2009

de Goetz y LeCompte (1988: 112) del etnógrafo, ha sido pleno; sin embargo, frente a muchas investigaciones cualitativas de caso único, la presencia del investigador en los contextos naturales de la misma no ha sido permanente, aunque sí planificada. Queremos decir que dadas las características de la investigación llevada a cabo, con la aplicación de un Programa Didáctico, en el que los profesores eran parte activa de la investigación, se consideró que la presencia permanente del investigador principal, aparte de costosa en tiempo, no era imprescindible, dado el papel de informante-clave de los docentes, con el correspondiente y fluido volumen de información y la labor de interferencia que éste podría provocar.

Se optó en esta línea por seleccionar un conjunto más extenso de centros –un total de siete–, con una dinámica mucho más independiente y autónoma de los profesores, favorecida por la larga y dilatada experimentación que tenía una duración de dos trimestres –medio año–, permitiendo de esta forma que ellos recogieran gran parte de la documentación a través de los diarios de profesores y de alumnos, relegándose en esta fase la labor del investigador a un papel, como señala Goetz y LeCompte (1988: 122), de intermediario. Como contraste de la misma, se emplearon las entrevistas de confrontación y reflexión, dirigidas por el investigador y las observaciones de aula que, dado el número de centros y profesores participantes, fueron realizadas por colaboradores de la investigación, siempre dirigidos y coordinados por el investigador que tuvo en este caso una faceta de dinamización y orientación permanente, ya que además de entrevistas periódicas con los mismos, de las que sus transcripciones se recogen como documentos originarios de la investigación, se tuvieron multitud de contactos más o menos esporádicos, de carácter grupal y especialmente individuales, para analizar temas, discutir enfoques y especialmente orientar sobre los puntos de focalización de la investigación.

En suma, la labor del investigador principal en un trabajo académico como el que nos ocupa es esencialmente en solitario, contando con el apoyo y asesoramiento del director del mismo, pero exigiendo constantes resoluciones en cuanto al diseño y planificación de la investigación, a los procesos de recogida y procesamiento de la información y al análisis de datos y elaboración de conclusiones. En todo caso, y dada la laboriosidad y envergadura de esta investigación evaluativa, se tuvo la suerte de contar con unos participantes especialmente colaboradores –los alumnos– así como con otro sector de participantes (los informantes-clave: los profesores) que facilitaron de forma permanente el acceso al campo, siendo ellos mismos generadores de múltiples informaciones, de forma directa e indirecta. Pero además se pudo contar con un colectivo de profesores noveles y alumnos universitarios que colaboraron en el proceso de observación, codificación y tratamiento de los datos.

Los colaboradores de la investigación

Como hemos señalado en el epígrafe anterior, una investigación evaluativa como la que nos ocupa, desarrollada en un período de tiempo, entre planificación y experi-

Universidad de Huelva 2009

mentación, de un curso escolar, con la implicación de siete centros y casi un centenar y medio de alumnos, con el procesamiento de multitud de datos, entre otros, cuestionarios al comienzo y final de la investigación y con una docena de sesiones de observación en cada aula, demanda, sin duda, una colaboración externa junto al investigador principal.

Ya hemos señalado que los participantes de la investigación ofrecieron, dada la planificación y negociación previa a la experimentación, una notable colaboración, tanto por parte de los alumnos que asistieron a las sesiones de la investigación como a clases ordinarias, dentro de las nuevas asignaturas, como por parte de los docentes que ejercieron el papel de participantes y sujetos de la investigación, junto al de informante-clave, ofreciendo notables informaciones y documentos cruciales en la recogida de datos y el posterior procesamiento de la información.

Los expertos evaluadores del diseño

Aunque hemos considerado que la evaluación del diseño del Programa Didáctico era una fase previa a la investigación, sin duda, considerado este estudio como un todo global con el diseño y experimentación de un Paquete Curricular, es de justicia reconocer el importante papel jugado por el juicio de expertos en la valoración previa a la aplicación didáctica del Programa. Dado que en capítulos anteriores de esta investigación, hemos recogido la función de éstos y todo el proceso seguido en la valoración del material y sus correspondientes resultados, prescindimos ahora de reiterar dicha información, remitiendo a los epígrafes señalados.

Los observadores/as

Entre los diferentes colaboradores de la investigación, destacan de manera especial el grupo de los observadores, en este caso, observadoras, ya que el equipo de siete personas que participaron en la actividad de observar durante los seis meses de experimentación en los centros escolares el desarrollo de la dinámica de las aulas fue femenino, como se recoge en el cuadro siguiente. Al igual que con los profesores, recogemos en esta ocasión su nombre, junto a su clave para a partir de este momento –por criterios de confidencialidad y economía– sintetizarlo en su acrónimo correspondiente.

La observación de clase nos permitió, en palabras de Moral y Fernández (1995: 39-40) «construir una 'viñeta narrativa' comprensiva de la situación de enseñanza-aprendizaje». En los «Anexos» de este trabajo recogemos una ejemplificación de las sesiones observadas y en la «Documentación Complementaria» el dossier completo de todas las sesiones de observación.

Universidad de Huelva 2009

Códigos de los observadores

Clave	Nombre profesor/a	Clave	Centro
RCF	Rocío Cárdenas Fernández	SS	IES «San Sebastián»
ARV	Ana Romero Villegas	CC	IES«Clara Campoamor»
CRV	Carmen Rebollo Vázquez	DR	IES «Diego Rodríguez»
EPC	Eva Prado Cuesta	SC	Centro D. «Sº Corazón»
MCG	Mara Coronel García	VB	Colegio «Virgen de Belén»
MJS	Mª Jesús Salas Pérez	MH	IES «La Marisma»/J
MJL	Mª José Laureano Delgado	MJ	IES «La Marisma»/H

En cuanto a la metodología seguida en el reclutamiento de los miembros del grupo de observación, hemos de señalar que se diseñó un perfil en el que cuadraban alumnos recién diplomados en Magisterio y estudiantes de Psicopedagogía o bien en el último curso de la Diplomatura. Se pretendía contar con un personal con un sólido bagaje en el campo educativo al menos en el campo teórico, dada la imposibilidad de contar con profesionales en activo para la citada tarea, dificultada por el horario lectivo y por la duración de la propia investigación. El investigador ofertó a diferentes alumnos –bien colaboradores internos del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, bien alumnos ordinarios con una cierta experiencia en investigación evaluadora con el titular, bien alumnos destacados en las asignaturas relacionadas con la «Información y la Comunicación», impartidas por el propio investigador– la posibilidad de colaborar en la investigación, realizando una práctica de observación real en aulas ordinarias de Educación Secundaria para valorar la incidencia de la aplicación de un Programa Didáctico. Con el grupo de voluntarios, se tuvieron varias sesiones de explicación detallada de la actividad a realizar, indicándoles lo que se les ofrecía y las ventajas que ello les reportaba para su futura experiencia profesional, además de la posible convalidación del trabajo como una práctica de investigación en las materias relacionadas con los medios de comunicación. De esta forma, se contó inicialmente con un grupo de 11 alumnas a las que se explicó todo el proceso, previo al período de formación y entrenamiento en las técnicas observacionales. De este grupo, se solicitó una autoselección de siete, que constituirían el grupo titular de observación, ya que éste era el número de aulas que iban a ser observadas. Las cuatro restantes, interesadas también por la investigación, al haber asistido a varias sesiones informativas sobre la misma, quedaban pendientes para otras actividades relacionadas con la misma, como la informatización de los datos, la codificación, etc.

Una vez seleccionado el grupo de las observadoras, durante el primer trimestre del curso 1996/97 se procedió a realizar el entrenamiento correspondiente. Como

Universidad de Huelva 2009

indican Villar y Cabero (1997: 196-197), esta fase de preparación de los colaboradores de la investigación es clave para el éxito de la misma. En primer lugar, se diseño un seminario en el que participaron las futuras observadoras y en el que estuvo como ponente un miembro del Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla, Antonio Cabero, especialmente cualificado en técnicas observacionales por el desarrollo de numerosos trabajos dentro del citado Grupo de Investigación del Plan Andaluz de Investigación. Durante la sesión se trabajó de manera especial con el *Manual de entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo*, de Cristina Moral y Manuel Fernández (Moral y Fernández, 1995), en el que se recogen ejemplificaciones diversas sobre práctica reflexiva y descripción de las tareas de aula a través de la observación. Este manual, reproducido para el equipo de investigación, fue un material de referencia tanto en la elaboración de los biogramas de la vida profesional de los profesores, que ya hemos recogido, como en las técnicas de observación.

Por otro lado, dada la dificultad que toda observación conlleva para que «los observadores vean lo que se les pide que vean» (Anguera, 1989: 160), se reforzó la cualificación de las observadoras con otra sesión en la que se pusieron de relieve las distintas fases de adiestramiento que referencian Heyns y Zander (1959: 462-466):

- Explicación del fin del estudio, explicándoles la trascendencia del mismo. En esta fase se les mostró el material didáctico elaborado y la importancia del mismo en los centros escolares, dada la nula presencia de tratamiento didáctico para un visionado crítico de la televisión.
- Simulaciones de observación sin presencia de protocolos concretos. En este caso, no se incidió en exceso ya que todas las observadoras, al ser de últimos cursos de carrera, habían ya cursado una asignatura impartida en Segundo de Magisterio en la que se les ofrecían conocimientos teóricos y simulaciones prácticas sobre observación educativa.
- Prácticas de observación utilizando protocolos. En nuestro caso, las primeras observaciones fueron muy abiertas y poco focalizadas, ya que se pretendía recoger la dinámica del aula en términos muy generales. Posteriormente se procedió a ir cerrando el campo de las observaciones.
- Discusión sobre las dificultades en el proceso observacional, en los términos que plantea Postic (1978: 265). Fueron intensas y constantes las reuniones mantenidas para discutir los problemas que se podrían tener y se comenzaron a experimentar una vez comenzadas las sesiones. Para ello se formalizaron contactos periódicos de carácter colectivo, donde se discutía el desarrollo de las sesiones. Este material formalizado constituye parte de las fuentes primarias de datos de la investigación y se ha incluido en los «Anexos» y «Documentación Complementaria».

Sin embargo, después de toda esta preparación y análisis, partiendo de la base de que se contaba con alumnos muy motivados y de alguna manera ya previamente cualificados, al menos a nivel básico, hay que reconocer, una vez recopilado todo el material de investigación que, como señala Anguera (1989: 164), «unos son más capaces de ver que otros en un marco determinado», ya que el observador en sí mismo ya constituye un dato de la situación de observación, ya que no solamente la presencia

Universidad de Huelva 2009

del observador puede influir en lo observado, sino que él mismo es más o menos capaz de estimar el comportamiento de otros, a la vez que proyecta su propia personalidad, introduciendo errores en la observación de forma muy solapada (Álvarez Villar, 1975: 123). Finalmente, señalar que analizaremos nuevamente, con más detenimiento, el uso de esta técnica, en epígrafes posteriores de este estudio.

Los entrevistadores

Como podrá observarse, en los documentos primarios de la investigación, junto a las observaciones, aparecen dos tandas de entrevistas colectivas de contraste realizadas a profesores aplicadores y a observadores. En este caso, la labor de elaboración de los protocolos y la dirección de las sesiones fue exclusiva responsabilidad del investigador principal, ya que se consideraron estas charlas de enorme trascendencia para el desarrollo de la investigación, tanto como reflexión sobre el desarrollo del Programa, como y muy especialmente, sobre la proyección futura del mismo.

Los transcriptores y pasantes informáticos

Una labor ardua y costosa en toda investigación es la tarea de transcripción de los documentos orales al código escrito y la conversión en datos informáticos de los cuestionarios directos cumplimentados. Dada la magnitud del trabajo realizado y los numerosos datos recopilados, este investigador tuvo la necesidad de acudir a una colaboración externa para poder ejecutar esta ingente labor. Para ello se contó con tres grupos de alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva y profesores en activo, miembros del Grupo Comunicar, colaboradores con el investigador en otras actividades didácticas e investigadoras, que se ofrecieron de forma voluntaria a:

- 1° grupo: Transcripción de las entrevistas a los observadores y aplicadores a procesador de texto informático (concretamente Word o WordPerfect).
- 2° grupo: Conversión a bases de datos informatizadas, a través del programa Dbase III+ de los resultados obtenidos en los cuestionarios inicial y final de los alumnos y el cuestionario de los profesores (datos cuantitativos).
- 3° grupo: Sistematización de los datos obtenidos en las preguntas abiertas de los cuestionarios inicial, final y de profesores, a través inicialmente de la base de datos en la que se habían transcrito; posteriormente su conversión a procesador de textos y finalmente agrupamiento por categorías.

Los codificadores

Junto a las tareas ya señaladas, la reducción de datos de tipo cualitativo demanda también un largo y arduo proceso que dé cohesión a toda la amplia documenta-

Universidad de Huelva 2009

ción seleccionada, porque, como señalan Villar y Cabero (1997: 200-201), «no sólo la insistencia en la acción categorizadora que permita reconstruir la conceptualización de la realidad de los profesores es lo que se debe evidenciar, sino la acuidad intelectual con que ahondamos en el origen (contextura o 'locus' de construcción categorial), verificación (estrategias para fundamentar la creación de las categorías) y nominación (expresión de acuñar sencillísimamente las etiquetas) de las categorías, su numerosidad y variadas dimensiones didácticas, neutralizando la imagen superficial de un estudio de simple orfebrería y evocador erudito de una enseñanza inexistente». En este sentido, fue labor del investigador principal diseñar, desarrollar y perfilar un sistema de dimensiones, categorías y códigos de los que daremos cumplida información en apartados posteriores. Sin embargo, el cúmulo de material recopilado para su procesamiento cualitativo provocó la búsqueda de un equipo de codificadores que convenientemente entrenados en el uso de las dimensiones y categorías procedieran, junto al investigador, a codificar los textos inicialmente de forma manual y luego a través del paquete estadístico empleado a tal fin, el HyperResearch.

El proceso de entrenamiento del equipo de codificadores desarrolló la siguiente línea de desarrollo:

- Una vez elaborado el sistema de dimensiones y categorías por el investigador en función de las perspectivas de la literatura de investigación, la interpretación de fuentes y enciclopedias y la construcción de definiciones propias del investigador y adaptadas de forma particular al estudio, se tuvo una primera reunión con el grupo de codificación, compuesto por cuatro alumnos de la Facultad de Educación, participantes ya en fases anteriores del estudio y, por tanto, situados ya en los objetivos de la misma y en las técnicas de recogida de información llevadas a cabo, por lo que se eludió la en otras ocasiones necesaria contextualización de la investigación, ya que ésta era previamente conocida.

- El investigador principal presenta la tabla de dimensiones y categorías elaboradas inicialmente, así como varias páginas de distintos documentos de los textos primarios codificados desde su propia perspectiva, a fin de discutir y analizar si procede a la asignación de categorías al material primario.

- El grupo de investigación estudia en profundidad las diversas dimensiones y categorías establecidas, reteniendo sus códigos correspondientes y discutiendo las diferentes páginas codificadas por el investigador, asintiendo en aquéllas que se estiman adjudicadas correctamente y entablando discusiones sobre las posibles interferencias y roces entre los códigos. Los materiales analizados se fotocopian y son repartidos a cada uno de los miembros del equipo, a fin de que individualmente sean analizados con mayor profundidad, para seguir detectando posibles ambigüedades, superposiciones y lagunas.

- En la siguiente reunión, a la que acuden los codificadores y el investigador principal, se vuelve a poner en común la tabla de dimensiones y categorías, perfilándose nuevamente, en vista del primer contacto y reflexión individual con el material, y a partir de las anomalías detectadas, bien por la ausencia de códigos supuestamente trascendentes y reiterados en los textos, bien por la imprecisión de algunos de ellos o sus posibles interferencias.

Universidad de Huelva 2009

Una vez consensuada la tabla definitiva de dimensiones y categorías, a partir del visto bueno del investigador principal, los cuatro codificadores se distribuyen el material a codificar: entrevistas de contraste a aplicadores y observadores, diarios de alumnos y profesores y observaciones de aula de los siete profesores. Se establece un plazo de veinte días para el procesamiento de la información.

- Una vez finalizada la primera fase de la codificación, los materiales de datos primarios se cruzaron entre los distintos codificadores para proceder a una nueva revisión del mismo, ratificando o rectificando el proceso primario de codificación. Sólo en el segundo caso, el codificador secundario debería anotar las discrepancias para ser éstas consultadas con el investigador principal y resolver éste cuál sería la opción más adecuada dentro del contexto.

A la hora de proceder a realizar este proceso de segunda revisión, el investigador principal tuvo indecisión a la hora de determinar la idoneidad del sistema empleado, dudando si suponía un mayor rigor en el procedimiento el inicio del proceso codificador en esta segunda vuelta partiendo de cero y luego proceder al contraste entre los dos procesos. Sin embargo, se consideró que partir de la primera codificación no necesariamente suponía una pérdida de la precisión de la codificación, dentro del marco propio de la investigación cualitativa. Además el comienzo de la segunda ronda desde cero entrañaba un esfuerzo suplementario a la ya ingente cantidad de información, exigiendo además una tercera ronda con constantes conflictos de asignaciones.

- Finalizada la segunda revisión, se consideró que el material codificado manualmente cumplía las mínimas cotas de objetividad que este tipo de material ha de poseer, por lo que se paso a su procesamiento estadístico a través del programa HyperResearch, del que ofreceremos en capítulos posteriores información más detallada.

3.5.3. Descripción de los contextos escolares

Finalmente, consideramos fundamental, en un estudio como el que presentamos, incluir dentro de esta sección dedicada al análisis de la muestra objeto de la investigación, el análisis de los contextos en los que se llevó a cabo la investigación, según los patrones que establecen Taylor y Bogdan (1990: 84 y ss.). Puesto que, una vez analizados los sujetos de la investigación (profesores y alumnos), así como los agentes externos implicados en la misma, procede incluir una serie de notas sobre los centros en los que tuvo lugar el estudio, en concreto los cuatros Institutos de Enseñanza Secundaria (centros públicos) y los dos centros privados con enseñanzas de nivel Secundario. Señalar que los siete profesores y aulas implicados en la investigación se enmarcan en seis centros, ya que dos profesores estaban destinados en el mismo, en concreto el IES «La Marisma» de Huelva.

Incluimos, al mismo tiempo, un breve reportaje de imágenes de los centros de la investigación, tomadas durante el desarrollo de la aplicación del Programa Didácti-

Universidad de Huelva 2009

co, a través de una cámara digital Casio QV100, de resolución 640 x 480 pixels en máxima calidad, comprimidas las imágenes en formato CAM y convertidos a formato TIFF/JPEG, antes de ser autoeditadas en Page Maker 6.5. En epígrafe posterior –instrumentos de recogida de información– reseñaremos el valor de estas tomas visuales en nuestra investigación y el contexto de su realización.

Centros de aplicación

Clave	Nombre profesor/a	Titularidad	Población
SS	IES «San Sebastián»	Público	Huelva
CC	IES«Clara Campoamor»	Público	Huelva
DR	IES «Diego Rodríguez»	Público	San Juan Pto.
SC	Centro D. «Sº Corazón»	Privado	Huelva
VB	Colegio «Virgen de Belén»	Privado	Huelva
MH	IES «La Marisma»/J	Público	Huelva
MJ	IES «La Marisma»/H	Público	Huelva

Contextos de los Centros

• IES «La Marisma»

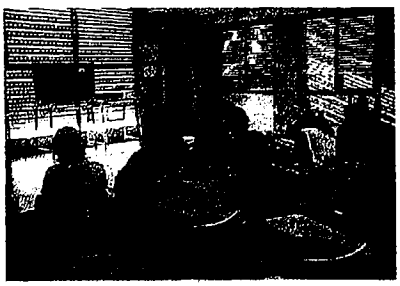
El Instituto de Enseñanza Secundaria «La Marisma» se encuentra ubicado entre dos conocidas barriadas onubenses: «El Torrejón», considerada como una de las zonas más marginales de la ciudad y cuyo nivel sociocultural es bastante bajo y «Santa Marta», con población trabajadora con nivel sociocultural medio. A este Centro asisten principalmente alumnos de ambas barriadas, así como otros procedentes de pueblos próximos a la capital, como es el caso de San Juan, Trigueros, etc. En esta zona existen otros dos Institutos o Centros de Secundaria, concretamente el Centro Diocesano «Sº Corazón» y el IES «La Orden», que han mantenido hasta más tardíamente el Bachillerato del Plan An-

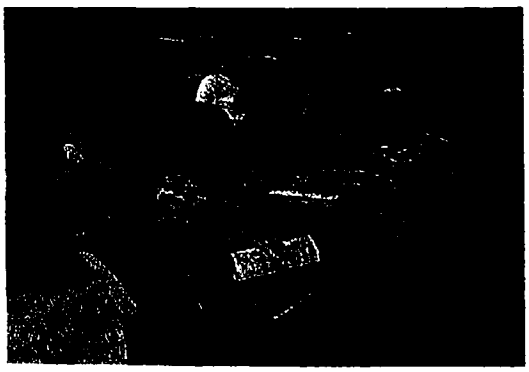
Universidad de Huelva 2009

tiguo, acogiendo a los alumnos más aventajados. En el IES «La Marisma», al ser desde sus inicios un Centro de Formación Profesional, se encuentran escolarizados aquellos alumnos que presentan niveles socioculturales más bajos dentro del sector, lo cual genera un incremento de las situaciones problemáticas, dando lugar a mayores problemas de aprendizaje. En el curso 1996/97 se encuentran matriculados 1.200 alumnos aproximadamente. Si nos centramos en los cursos donde se ha aplicando este Programa Didáctico, hay que destacar el alto número de alumnos de pueblos limítrofes, caracterizados por un nivel sociocultural medio.

La estructura académica comprende la Formación Profesional 2° Grado (FP) en la rama administrativa y comercial, la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud. Entre todas ellas, la etapa educativa que cuenta con un mayor número de matrículas es la Educación Secundaria Obligatoria, aunque hasta el momento el Centro sólo cuenta con el segundo ciclo, correspondiente a los cursos 3° y 4° de ESO.

Los alumnos que han llevado a cabo el Programa se encuentran en 1° de Bachillerato, pertenecientes a dos cursos diferentes, 1° C y 1° D.





Nota. El IES «La Marisma» contó en la investigación, como ya hemos indicado, con dos profesores aplicadores. De ahí que en las imágenes que mostramos aparezcan instantáneas de los dos docentes en el desarrollo de las clases de «Medios de Comunicación» en Bachillerato.

Universidad de Huelva 2009

• IES «San Sebastián»

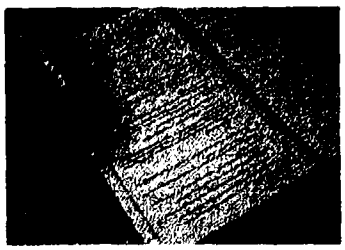
El Instituto de Enseñanza Secundaria «San Sebastián» es un Centro ubicado en una de las barriadas próximas al centro de la ciudad que más ha crecido en los últimos años y al que acuden alumnos con un nivel socio-cultural medio, que provienen de diferentes barriadas de la ciudad, dada la centralidad geográfica del mismo.

Asimismo acuden alumnos de muchos pueblos cercanos del entorno como es el caso de Aljaraque, Corrales, Punta Umbría, Trigueros, Beas y San Juan del Puerto. En la actualidad se encuentran matriculados unos 1.500 alumnos aproximadamente y la infraestructura del Centro, en general, es bastante inadecuada para el alto nivel de matriculación, ya que las dependencias no están dotadas para una cifra tan elevada de alumnos, impartiéndose las enseñanzas en tres turnos –mañana, tarde y noche– con el fin de atender la docencia de todos los alumnos matriculados, además de ocupar todos los servicios y aulas especiales del centro como dependencias de docencia ordinaria, a excepción del laboratorio de idiomas y el aula de informática.

La implicación de los padres es bastante escasa y, a pesar de que existe una Asociación de Padres, su funcionamiento es esporádico y escaso.

En cuanto al perfil del alumnado, hay que señalar la predominancia de los estudiantes de Formación Profesional, en las ramas de Administrativo e Informática y Secretariado Bilingüe.

En los últimos cursos, con la puesta en marcha de la LOGSE, y su conversión en IES, el Centro está experimentando profundos cambios que requieren un nuevo acoplamiento de la plantilla de los profesores y de atención a las nuevas demandas docentes. Con anterioridad, tan sólo se contaba con enseñanzas de Formación Profesional en sus diferentes ramas: Administrativo e Informática; actualmente sólo quedan 4º y 5º de las tres ramas de FP, convirtiéndose en un Centro de Secundaria de 2º ciclo, con Bachillerato de Humanidades y Ciencias de la Salud y Módulos de FP.



Universidad de Huelva 2009

• Centro Diocesano «Sagrado Corazón»

El Colegio Diocesano «Sagrado Corazón» está ubicado en la periferia norte de la ciudad, concretamente en la avenida Santa Marta, limitando con las barriadas de El Torrejón, La Hispanidad y La Orden, donde, en general, predomina la edad adulta, siendo el crecimiento de alumnos de edad escolar en los últimos años bastante escaso, por debajo de las medias de la ciudad, prueba de ello es la disminución significativa de la «ratio» en la zona y el cierre de colegios públicos que se construyeron muy recientemente. Sin embargo, la Barriada Santa Marta ofrece aún perspectivas de expansión con la construcción de nuevas viviendas, edificándose en la actualidad grandes bloques de viviendas frente al mismo Colegio, habitadas mayoritariamente por familias jóvenes, provocando por ello un relativo crecimiento en la población infantil. En la actualidad, el Colegio goza de tres líneas en los niveles de enseñanza obligatoria, habiendo tenido en los últimos cursos crecimientos espectaculares en las tasas de matriculación.

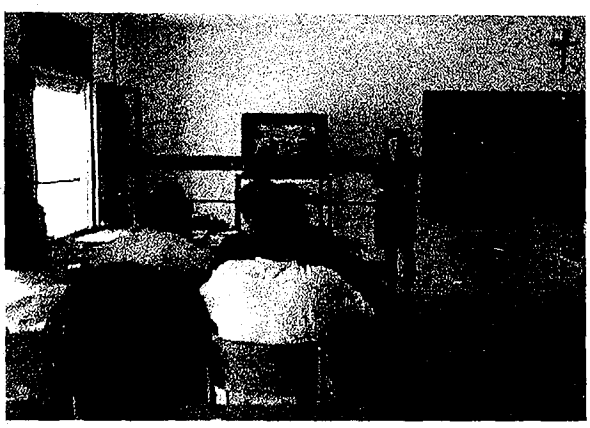
El mapa escolar de la zona está cubierto además por otro centro privado: el Colegio «Montessori» que, aunque jurídicamente no es de confesionalidad católica, sí es de inspiración y formación cristiana. Entre los centros públicos se encuentran cinco Colegios de Educación Primaria y dos Institutos de Educación Secundaria, entre otros, el IES «La Marisma», participante en esta investigación.

Desde el punto de vista social, es una zona dotada básicamente en cuanto a servicios. Existe Centro de Salud y una óptima comunicación interurbana, con una fluida red de carreteras y servicio de autobuses. El plan urbanístico de Santa Marta goza de espacios ajardinados, no así La Orden cuya estructura es de explotación de los espacios y con abuso de la verticalidad, con zonas cercanas al hacinamiento. Los espacios recreativos y deportivos son escasos para la población que tiene.

El Colegio Diocesano está integrado dentro de la Asociación Diocesana de Centros Educativos (ADICE) y abarca los niveles de Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de FP de Grado Medio, además de responder a las exigencias de la LOGSE y conservar la institución de las «Escuelas del Sagrado Corazón de Jesús», en continuidad histórica con sus fundadores D. Manuel González y D. Manuel Siurot. Se trata, por ello, de una oferta de educación cristiana en una sociedad pluralista.

Universidad de Huelva 2009

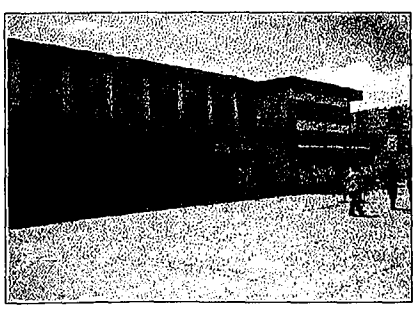
El Colegio comparte edificio con el Seminario, ya que, tras una profunda remodelación y distribución de los espacios del edificio, construido en los años 54-58, han surgido dos instituciones: el Seminario Mayor Diocesano –centro de formación específica para el sacerdocio– y el Centro Diocesano «Sagrado Corazón de Jesús» –centro integrado de todas las etapas educativas–.



En cuanto a los espacios, el Colegio goza de gran amplitud y luminosidad y cuenta con numerosos espacios recreativos y buenas instalaciones deportivas (dos campos de fútbol, tres pistas polideportivas, gimnasio cubierto, piscina, patio para tenis, baloncesto, balonvolea, etc.). De todas formas, durante la investigación se ha podido comprobar la escasez de recursos tan básicos como los medios audiovisuales, contándose sólo con un monitor y un vídeo, a una lejana distancia del aula donde se impartía el Programa. En cuanto a espacios cerrados, además de las aulas de clase, que son más de 53, de las aulas técnicas (como Laboratorios, Aula Taller, Aula de Plástica, Aula de Dibujo, Aula de Música, Aula de Administración y Gestión, etc.) y de los Seminarios, que son ocho, el Colegio cuenta con otros espacios de gran significación para la educación como son: Aula Magna, Salón de Actos, Comedor, Capilla, Bar, etc. Especial mención merece la instalación del Aula Museo «Manuel Siurot», en la que se recogen objetos y recuerdos del ilustre pedagogo, así como sus obras y cuanto sobre él y su obra educativa se ha escrito.

La matrícula de los actuales alumnos nos da una radiografía de las zonas de influencia del Centro. El 25,5% provienen de Santa Marta; el 32% de la Orden; el 22,3% del Torrejón. El resto del alumnado pertenece a otras zonas de la ciudad. Queda patente que las tres barriadas vecinas son las que constituyen las zonas de influencia, ya que la actual normativa de escolarización se fundamenta básicamente en la zonificación. Este criterio dificulta el carácter de oferta educativa abierta a toda la ciudad, prestándose el servicio educativo en zonas periféricas de la ciudad y con perfiles socioculturales de pobreza.

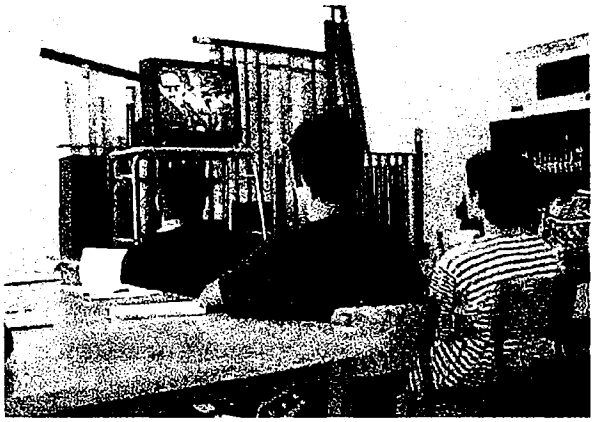
• Colegio «Virgen de Belén»



El colegio «Virgen de Belén» se encuentra ubicado dentro de una de las zonas más marginales de Huelva, en concreto entre los límites de la barriada de la Navidad y los suburbios de «Marismas del Odiel» y el «Hotel Suárez». En este sentido, la perspectiva ambiental es bastante precaria, ya que la urbanización es deficiente; la pobreza está muy acentuada, llegando hasta el extremo de existencia de «chabolismo».

Universidad de Huelva 2009

Con respecto a la población que habita en esta zona de la provincia, podemos señalar que en ella los índices de natalidad son muy altos. Según estadísticas urbanas, más del 20% de los delincuentes de Huelva residen en la zona, y una parte significativa de la población que vive en esta barriada se encuentra en paro, se dedica a la mendicidad, al tráfico y consumo de drogas, a la prostitución, al robo, etc. No obstante, hay que decir que también existe un sector que mantiene, dentro de la carestía generalizada, una situación familiar normalizada, pero el porcentaje es bastante pobre.



Todo este entorno actúa de forma negativa y desfavorable sobre la población infantil y la juventud en general. Así abundan en la zona niños desnutridos, sin higiene e incluso otros chicos que, debido a las carencias económicas que existen en sus familias, son utilizados en trabajos sumergidos, participan en pequeños hurtos y robos; en casos peores, son utilizados y se dedican al tráfico de drogas. Un alto porcentaje de jóvenes de la barriada ven su futuro mezclado en el corrompido mundo de las drogas que rodea el entorno de la barriada, sin vislumbrar otras salidas más halagüeñas, ya que ésta les proporciona dinero fácil y una relativa estabilidad y prestigio entre sus propios compañeros.

El absentismo escolar está muy acentuado en este Centro en todos los niveles, además de producirse un permanente vaivén migratorio, muy considerable por el número de alumnos que afecta a lo largo del curso escolar, debido al trasiego de familias, con trabajos de temporeros, ahondando el desinterés de los padres y las familias por la educación de sus hijos. En general, en él nos encontramos niños con ciertas deficiencias y deprivaciones socioculturales, con dificultades de aprendizaje, con problemas conductuales, con una marcada desmotivación y desarraigo social o en inmersión en subculturas marginales con pérdida de identidad cultural general, en favor de patrones desviados de la norma social. Todo esto unido además a la falta de recursos económicos y materiales, además de la pobreza de expectativas socioculturales.

La enseñanza se lleva a cabo en este Centro con una total dedicación al alumno y con una conciencia profesional enfocada a la búsqueda de alternativas educativas que conecten con los desarraigados intereses de los chicos, a través de una permanente renovación didáctica de contenidos, metodologías, etc. La enseñanza se organiza mediante un cuidadoso trabajo de planificación y coordinación, centrado en los chicos y en sus especiales e irrepetibles circunstancias. Para conseguir esta acción didáctica innovadora y comprometida, se promueve la formación permanente del profesorado y se tiende hacia la innovación.

Universidad de Huelva 2009

El entorno, como podemos observar, influye mucho en el Centro por sus peculiaridades, su especial problemática y su situación. Pero, a pesar de la escasa participación de los padres, éste trata de colaborar y coordinarse muy estrechamente con todas las instituciones del barrio: Asociación de Vecinos, Centro de Salud, Centro de Adultos, Parroquia, APA, Proyecto de Marismas del Odiel. Además es de destacar la apertura y disposición del Centro a lo largo del año a todas las necesidades e intereses del barrio y de toda la zona. Ante toda esta situación marginal, el Colegio atiende a las necesidades de la población juvenil, tanto educativas, afectivas, alimenticias, etc. como de la población adulta (talleres de formación profesional), situándose en una «zona de actuación educativa preferente» por parte de la Consejería de Educación, habiéndose desarrollado en la misma programas de Educación Compensatoria, otorgando al Centro un estatus especial, tanto en su gestión administrativa como en los aspectos docentes.

Por ello, aun siendo un centro privado, la plantilla de personal docente se ve incrementada por un profesor de la Consejería en calidad de «profesor de apoyo» y la colaboración del Servicio de Apoyo Escolar perteneciente a la Delegación de Educación. Además, en la actualidad, el Colegio está clasificado como un Centro de integración escolar, favoreciendo la potenciación del apoyo a los alumnos con este tipo de problemáticas o deficiencias.

El edificio que ocupa el Centro es de titularidad pública, cedido por la Delegación. Consta de dos edificios, donde se imparte todo el ciclo de la enseñanza obligatoria: uno para Primaria e Infantil y otro para Secundaria (287 alumnos). Éste último también es compartido y utilizado para la Educación de Adultos.

• IES «Diego Rodríguez Estrada» de San Juan

El Instituto de Enseñanza Secundaria de San Juan del Puerto se encuentra ubicado en dicho pueblo, en una zona periférica del mismo, cerca de la carretera nacional que une San Juan del Puerto y Huelva. Al Centro acuden casi todos los chicos del pueblo, entre 12 y 18 años, excepto los que por voluntad propia han optado por otros institutos de Huelva o Moguer y los que han decidido no seguir cursando estudios. El nivel socioeconómico del entorno es medio, con predominancia de la zona agroindustrial.

El funcionamiento del Centro es muy reciente, siendo antes una Extensión del Instituto de Moguer.

Universidad de Huelva 2009

El alumnado que lo conforma es muy heterogéneo, puesto que al Centro acuden alumnos de todos los sectores del pueblo y de todos los niveles sociofamiliares existentes; no obstante, el nivel que predomina es medio/alto.

Con respecto a las enseñanzas que se imparten, es un Centro sólo y exclusivamente de Enseñanza Secundaria, integrando en su estructura todo lo que ésta conlleva, como la diversificación curricular, la educación especial, etc.

Consta de espacios dedicados a actividades recreativas como pistas deportivas y está en proyecto un espacio ajardinado. El Centro en sí consta de dos plantas.

El marco de su actuación pedagógica se caracteriza por ser bastante innovador, pero hay muchos proyectos aún en camino, debido a su corto período en funcionamiento. Existe bastante control de los alumnos, informando a los padres a menudo, pero a la inversa no es tan frecuente, aunque sí existe una minoría de padres que demandan información.

En este Centro se encuentran matriculados la mayoría de los alumnos de la población y sobre todo aquéllos que debieran cursar 7° y 8° de EGB en el único colegio privado del pueblo.

• IES «Clara Campoamor»

El IES «Clara Campoamor» era, hasta dos cursos en que comenzó a funcionar como Centro de Secundaria, un colegio de atención educativa preferente, del nivel de Educación General Básica, entonces llamado CP «Odón Betanzos», que, por ser un centro de integración, acogía a un alumnado muy desfavorecido que sufría frecuentemente graves problemas familiares y

Universidad de Huelva 2009

socioeconómicos. En el curso 95/96 es convertido en Extensión del IES «San Sebastián», e imparte ya 1º, 2º y 3º de ESO, junto a algunos grupos de los planes antiguos de la EGB.

Para el curso 96/97 se hace IES y se nombran los primeros docentes definitivos en el Centro. A lo largo del curso 96/97 recibe su nombre actual, IES «Clara Campoamor», por decisión del Consejo Escolar.

Actualmente es un centro puro de Enseñanza Secundaria Obligatoria cuya infraestructura cuenta con doce aulas, un taller de Plástica, un taller de Tecnología, un aula de Física y Química, un laboratorio de Idiomas, un aula de Informática, una Sala de Usos Múltiples y una Biblioteca.

En la práctica diaria nos encontramos con dificultades de funcionamiento por falta de presupuesto, escasa dotación de material e instalaciones que resultan insuficientes, algunas de las cuales se hallan en mal estado (como es el caso de las instalaciones deportivas).

La biblioteca no funciona como tal, ya que se requiere para proyecciones audiovisuales y la sala de usos múltiples se utiliza, de hecho, como un aula más, ya que el número total de aulas del centro resulta insuficiente.

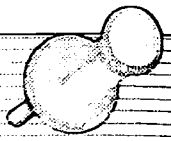
El grupo con el que se ha aplicado el Programa Didáctico, 4º C, carecía de aula propia. Era un grupo itinerante que se desplazaba de aula durante la mañana y las alumnas y alumnos debían acarrear su material (mochilas, carpetas, etc.) a cuestas, sin que hubiera un espacio disponible en el Centro donde pudieran dejarlo.

Normalmente tenían las clases en el aula de usos múltiples, de pésimas condiciones para trabajar, ya que las mesas son de pala y apenas se puede desplegar el material de trabajo en las mismas.

Por otra parte, el Centro sólo cuenta con dos aparatos de vídeo, uno de los cuales ha estado averiado una buena parte del curso. En estas condiciones, a menudo no se podía utilizar el vídeo, pues colisionaban varios compañeros que tenían proyectado utilizarlo a la misma hora.

Los alumnos matriculados son aproximadamente 386, repartidos en tres grupos de 1º de ESO, cuatro grupos de 2º de ESO, cuatro grupos de 3º de ESO y tres grupos de 4º de ESO.

Universidad de Huelva 2009



El alumnado procede fundamentalmente de la barriada Guadalupe, Isla Chica y Polígono de San Sebastián. Casi una cuarta parte del alumnado pertenece a una clase social desfavorecida, lo que ocasiona ciertos problemas de desmotivación y disciplina, dificultades en el aprendizaje y un bajo rendimiento académico. Las tres cuartas partes restantes proceden mayoritariamente de familias de clase media y media-baja.

Con respecto al profesorado, cabe decir que en el curso 96/97 se ha contado en plantilla con veintinueve docentes con plaza para todo el curso, de los cuales nueve pertenecen al primer ciclo y son definitivos, mientras que veinte corresponden al segundo ciclo y son nueve definitivos y once provisionales e interinos.

Hay que señalar que ha habido problemas a veces notorios de falta de profesorado en el centro, pues las bajas en unos casos no se han cubierto y en otros se han cubierto después de transcurridos días o semanas.

Entre las enseñanzas que se imparten se encuentran el primer y segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

3.6. La metodología investigativa

> *«La investigación narrativa, conocida de distintas formas (acontecimientos personales, narrativas personales, entrevistas narrativas, documentos personales, etnografías, viñetas...), ofrece, si lo es, conceptos de interiorismo virtuosista, a la manera de la pintura holandesa del siglo XVII. En todas, en cada una de las imágenes de esos espacios interiores, que también lo son de los sentimientos de quien inventó sus formas, sus luces, sus colores y la complejidad de cuanto en ellos ocurre, y en los distintos planteamientos formales y temáticos, hallamos la sensibilidad e inquietud intelectual de profesores que producen escritos autónomos y las narraciones colaborativas del profesor-investigador, cuyas reflexiones acerca de la tradición y la modernidad educativas son cada vez más profundas y en lo plástico más sorprendentes» (Villar y Cabero, 1997: 198).*

Presentamos ya en páginas anteriores el proceso general de la investigación cualitativa y de nuestro caso en concreto, en el que señalamos la importancia del diseño inicial, tras, como señalan Rodríguez y otros (1996: 90), la reflexión y elección del tema objeto de estudio. Si bien en aquel momento se apuntaron las características generales de este tipo de diseños y estudios, procedemos ahora a indicar la selección del tipo de estudio de caso que vamos a seguir en nuestro trabajo.

La complejidad de todo trabajo etnográfico no impide que se puedan considerar de antemano el conjunto de factores intervinientes, mediante una planificación que

Universidad de Huelva 2009

se concreta, como norma general, en un estudio de caso, esto es, en la selección de un escenario concreto desde el que recoger los datos necesarios para dar cumplida respuesta a los interrogantes planteados en la investigación (Campbell, 1988: 86 y ss.; Cohen y Manion, 1990: 163-195, Vázquez Gómez, 1985a: 100-103). García Jiménez (1991: 67) afirma que el estudio de casos «implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés». «Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos» (Rodríguez y otros, 1996: 92).

En nuestro trabajo, el estudio de caso –como se habrá podido comprobar– se centra en el análisis de un Programa Didáctico para enseñar a ver la televisión, concretado en seis centros y sus contextos, siete profesores y 142 alumnos sujetos de la investigación. Al igual que Cabero y Hernández (1995: 44), optamos por esta metodología investigativa, ya que el objetivo básico de nuestro trabajo es «comprender el significado de la experiencia», siendo el estudio de casos, como indica Anguera (1989: 181), un método de estudio de investigación y formación que implica el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno. Las características fundamentales que definen al estudio de casos giran en torno a su carácter particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Merrian, 1988), siendo especialmente indicado para el análisis de problemas y situaciones prácticos, como es nuestro caso, ya que se centra, como apuntan Rodríguez y otros (1996: 92) en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto. Janesick (1994: 212) señala algunas características básicas de este tipo de investigación, que coinciden en gran medida con nuestro propio estudio:

- Son holísticos, en cuanto que ofrecen una visión amplia del objeto estudiado, intentando comprender el complejo mundo que reflejan.
- Se centran en las relaciones que establecen los sujetos, dentro de una cultura determinada; en nuestro caso, profesores y alumnos dentro de los contextos naturales de la enseñanza, interesándose por la comprensión de un escenario social, centrado en lo personal.
- Exigen un largo y prolongado proceso investigativo y la permanencia del investigador o sus colaboradores en los escenarios del estudio, recogiendo notas, observando, etc.
- Demandan también un arduo trabajo de recopilación y procesamiento de la información –como veremos a continuación– para construir el investigador un modelo más o menos sistematizado de lo que ocurre en el escenario investigado. Para ello, es necesario el análisis conjunto de datos –incluso de diferentes metodologías, como en nuestro caso–, elaborar instrumentos propios –cuestionarios como en el estudio que nos compete, guías de observación, protocolos para las entrevistas, etc.–.

Marcelo (1991), sintetizando las propuestas de Janesick, señala como características básicas: totalidad (ya que son realidades holísticas), particularidad (reflejan realidades concretas e idiosincráticas), realidad (se adentran en los problemas reales y de contexto), participación (hay implicación por parte de los propios miembros de la

Universidad de Huelva 2009

investigación), negociación (entre todos los sectores implicados, desde el acceso al campo, a los tipos de instrumentos de recogida de información, los roles asumidos, etc.), confidencialidad (ya que se pretende, como en nuestro caso, no enjuiciar situaciones de forma valorativa, sino más bien describir contextos y establecer propuestas de mejora, sin que perjudique a los sujetos de la investigación), accesibilidad (facilitando el conocimiento de los resultados de la investigación).

En una reciente investigación, centrada en el uso de los medios informáticos por los profesores de las asignaturas de nuevas tecnologías, se señalaba que «en nuestro estudio, los casos tenían un carácter colectivo: no estábamos tan interesados en un sujeto determinado, cuanto en la fenomenología de las nuevas tecnologías en las aulas de centros que hubieran anticipado la Reforma escolar. No tenían nada en común, nada más que pertenecían a las mismas materias, pero parecían similares o singulares, redundantes o variados en conocimientos y creencias pedagógicas. Las distintas particularidades, se pensaron, podrían ser un primer escalón para llegar a la generalización de cómo ocurre la teoría tecnológica en la práctica escolar». Por ello «el examen holístico de un caso debe comprender desde su historia, que tratamos de sintetizar a través de una entrevista biográfica (biograma), el marco físico o contexto del centro, barrio o localidad (descripción del mismo), el profesor como informante de sí mismo (por medio de entrevistas realizadas tras sesiones de observación de la enseñanza interactiva de clase). Los productos de los casos sirven para promover un conocimiento experiencial a aquellos profesores en ejercicio que atienden a los programas de asesoramiento y formación del profesorado» (Villar y Cabero, 1997: 198).

En este contexto, hemos de entender este estudio que, como nos señalan Cabero y Hernández (1995: 45), basándose en Guba y Lincoln, tiene las siguientes ventajas:

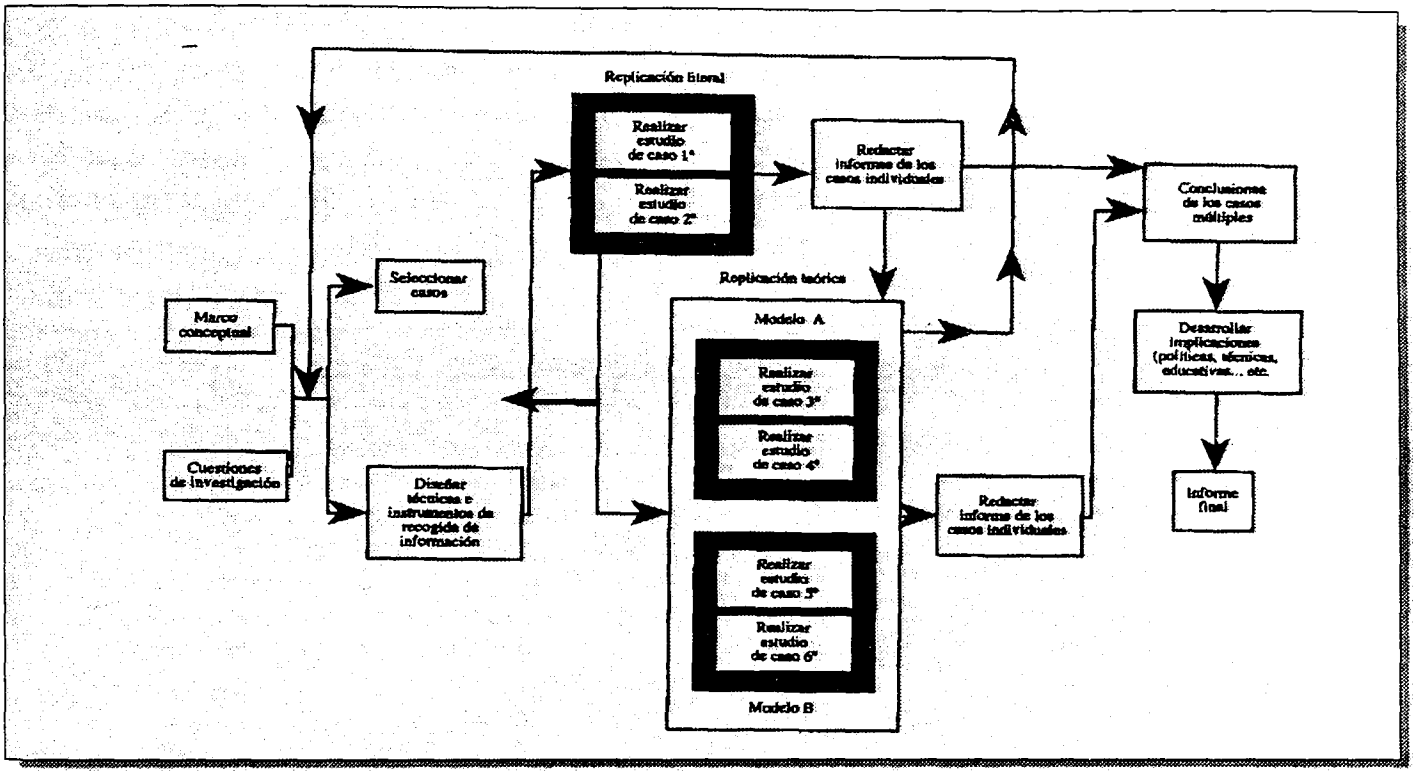
> • *Nos ofrece una gran cantidad de descripciones de gran utilidad para posteriormente poder generar juicios de transferibilidad, proporcionando a su vez el mejor trato de una situación.*
>
> • *Responde adecuadamente a la concepción de múltiples realidades, pudiéndose dar así cuenta de la interacción entre el investigador y el contexto.*
>
> • *Facilita la comunicación de información con los participantes, alimentando el intercambio de percepciones.*

Finalmente, señalar, en cuanto a la tipología del estudio de caso, que nuestro propósito –como hemos reiterado sucesivamente, y dentro de la clasificación que establecen Guba y Lincoln (1981: 374) de «factual», «interpretativo» y «evaluativo»– se encuadra esencialmente en una dimensión evaluadora, ya que se busca comprobar la «acción» y el «producto» de la intervención didáctica con la aplicación del Programa.

Respecto a la clasificación que ofrecen Bogdan y Biklen (1982), distinguiendo entre el estudio de caso único y el estudio de casos múltiples, hemos de apuntar que nuestra opción ha sido el estudio de varios casos únicos a la vez para, en palabras de Rodríguez y otros (1996: 93), «estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar y modificar», esto es, optamos por un diseño de casos múltiples, porque consideramos que sus evidencias son más convincentes a la hora de valorar el

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico, utilizando contextos diferenciados, en función de las variables que hemos señalado más arriba. Siguiendo a estos autores, esta metodología investigativa nos permite la «replicación», por la «capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza».



Diseño de casos múltiples, según Rodríguez y otros (1996: 97)

3.6.1. El proceso de la recogida de datos

«El etnógrafo considera los datos como una información potencialmente verificable extraída del entorno. El problema, por tanto, consiste en definir los datos relevantes y desarrollar estrategias para obtenerlos» (Lecompte y Goetz, 1982: 387; Goetz y Lecompte, 1988: 124). El proceso de recogida y sistematización de la información (Bernal y Velázquez, 1989: 66 y ss.) es uno de los ejes neurálgicos de todo trabajo investigativo, en la medida en que supone la «planificación operativa de la investigación» (Contandriopoulos y otros, 1991: 79 y ss.; 98-106), porque, como señalan Rodríguez y otros (1996: 142 y ss.), «los datos no existen con independencia del procedimiento y/o el sujeto que los recoge y, por supuesto, de la finalidad que se persiga al recogerlos». No hay que olvidar, por otro lado, que «lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación, mientras que las técnicas que utiliza no son sino el reflejo de su predisposición y de su actuación en dicho proceso».

Universidad de Huelva 2009

Por ello en nuestro estudio, antes de proceder a decidir y ultimar los procedimientos para la selección de la información, las «estrategias de recogida de datos» (como señalan Goetz y LeCompte (1988: 124), es necesario plantearse, en virtud de los objetivos de la investigación, qué clase de información se pretende recopilar, cómo se va a conseguir y con qué instrumentos se va a registrar. Rodríguez y otros (1996: 144), a quienes seguimos de cerca en estas reflexiones, nos señalan que «los diferentes procedimientos y técnicas de investigación permiten recoger datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, solicitar información desde la perspectiva de los participantes, contrastar la perspectiva que sobre un problema tiene el investigador a partir de las opiniones y juicios de los participantes en el estudio o utilizar al propio investigador o a los participantes como fuentes de información sobre sí mismos en el desempeño de determinadas tareas en un contexto determinado».

LA INFORMACIÓN SE RECOGE A PARTIR DE			
La forma en que el investigador percibe e interpreta la realidad	*La perspectiva de los demás participantes en la investigación*	*La respuesta de los participantes a la perspectiva del investigador*	*La perspectiva que investigador o participantes tienen de sí mismos*
Observación (listas de control, sistemas de categorías, sistemas de signos, observaciones no estructuradas, documentos y diarios, fotografías, vídeos, etc.)	Entrevistas no estructuradas, documentos, diarios (de profesores, alumnos).	Entrevistas estructuradas, cuestionarios, escalas, tests, técnicas proyectivas, etc.	Diarios, cuestionarios autoaplicables, técnicas de grupo.

Procedimientos y técnicas de recogida de información según los datos aportados (Rodríguez y otros, 1996: 144)

Goetz y LeCompte (1988: 125 y ss; 152 y ss.), basándose en Pelto y Pelto, distinguen dos categorías: «la primera la forman los métodos de recogida de datos que implican una interacción entre investigadores y participantes y que producen, como resultado, reacciones en estos últimos que pueden afectar a la información reunida. La segunda categoría la componen las técnicas no intrusivas y otras poco reactivas que exigen una interacción escasa o nula entre investigadores y participantes». Como podrá comprobarse a continuación, en nuestro trabajo, hemos optado esencialmente por las técnicas que recurren a la interacción personal, ya que, como señalan estos autores, con estos recursos, «se puede obtener con más facilidad información relevante, aunque con el riesgo de la reactividad, por lo que la participación del investigador principal en el campo, e incluso de los propios observadores se ha restringido en grado sumo.

Universidad de Huelva 2009

Por su parte, Rodríguez y otros (1996: 144), distinguen entre procedimientos y métodos de recogida de información con un mayor nivel de estructuración (entrevistas estructuradas, listas de control, sistemas de categorías, etc.) que contrastan la información utilizando como sistema de referencia la propia interpretación del investigador, de aquellos otros procedimientos –por los que esencialmente hemos optado en nuestro estudio– de un nivel más bajo de estructuración, ya que «facilitan la recogida de información, tomando como referencia el esquema de significados que proporcionan aquéllos que aportan la información».

En cuanto a la relación de los procedimientos seleccionados con los objetivos de la investigación, hay que indicar que en nuestro caso, hemos optado dentro de nuestro trabajo por una investigación descriptiva y evaluativa de contextos escolares, por lo que hemos empleado procedimientos muy diversos, como cuestionarios, diarios, entrevistas, mapas de diferentes tipos, etc.

OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
Describir una situación	Cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios...
Contrastar una explicación	Tests, lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada ...
Interpretar lo que otros piensan	Diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida
Analizar lo que pienso	Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable
Ayudar a que otros tomen conciencia	Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta feed-back, grupo de discusión, técnicas de grupo

Procedimientos y técnicas de recogida de información según los objetivos del investigador (Rodríguez y otros, 1996: 145)

Finalmente, en cuanto a los diferentes tipos de registro con los que podemos recoger la información, hemos de señalar que en nuestro trabajo, también se opta por una amplia diversidad, recurriendo tanto a los registros tecnológicos sonoros de las grabaciones en audio, registros tecnológicos visuales con las fotografías y planos, registros estadísticos mediante cuestionarios, y esencialmente registros lingüísticos, a través de diarios, observaciones, etc.

Universidad de Huelva 2009

FINALIDAD DEL REGISTRO	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
Conservar lo significativo	Registro de anécdotas, cédula, hoja de respuesta
Conservar con todo detalle toda la información	Notas de campo, transcripciones de entrevistas
Conservar la producción verbal (incluso ruidos)	Grabaciones en audio
Conservar lo que el investigador percibe como un todo fijo	Fotografía, diapositivas, vídeo
Conservar lo que el investigador percibe como un todo en movimiento	Vídeo
Conservar lo que el investigador o los participantes se ven a sí mismos	Diario, incidentes críticos, registro de muestras, notas de campo

Procedimientos y técnicas de recogida de información según el sistema de registro (Rodríguez y otros, 1996: 146)

3.6.2. Las técnicas e instrumentos de recogida de la información

Una vez que se ha explicitado la trascendencia del proceso de recogida en nuestro trabajo, procede reseñar las técnicas generales empleadas en la investigación cualitativa que hemos empleado como instrumentos en el estudio evaluativo sobre el diseño del material didáctico presentado. Posteriormente, una vez definidas y contextualizadas éstas dentro de nuestro trabajo, detallaremos los instrumentos concretos, señalando su proceso de elaboración y construcción y sus fases de aplicación, antes de iniciar, ya en otro epígrafe, los resultados que los mismos han producido en la investigación.

3.6.2.1. Las estrategias y procedimientos de recogida de la información

Estebaranz (1994: 271-282) indica que la clásica diferencia entre métodos de investigación cualitativos y cuantitativos para la evaluación, en general, es factible para su utilización en la evaluación de los medios y sus correspondientes programas didácticos, dando lugar a diferentes instrumentos y técnicas para la selección y el tratamiento de la información, aunque como ya hemos señalado anteriormente, la separación tajante entre ambos paradigmas está en vías de superación y la superposición metodológica de ambos es ya hoy una realidad (Cook y Reichardt, 1986: 43 y ss.).

Universidad de Huelva 2009

Las técnicas de investigación cualitativa, en la actualidad –en palabras de esta profesora– ganan partido «por ser instrumentos de evaluación continua, o integradas en la práctica educativa», además de la «preocupación por la mejora de la calidad de la educación, que nos lleva a buscar fórmulas útiles de evaluar en función de las finalidades y sentidos formativos». Tanto los enfoques interpretativos como críticos, emplean los siguientes elementos, muchos de los cuales formarán parte de la investigación evaluativa en la experimentación del Programa Didáctico que presentamos en los siguientes capítulos:

- *Registros anecdóticos:* informes descriptivos y longitudinales de una persona o grupo a lo largo de un período, siendo esencial el contexto y sus incidentes.
- *Notas de campo.* Descripción de hechos, impresiones e interpretaciones subjetivas, seleccionadas desde un punto de vista más o menos objetivo.
- *Descripción ecológica del comportamiento,* para comprender la secuencia de los mismos.
- *Análisis de documentos,* analizándose proyectos e informes oficiales, como trabajos, folletos, informaciones, murales, etc.
- *Diarios,* que son informes personales en los que se recogen apreciaciones, impresiones, interpretaciones, observaciones, dilemas... realizados bien por profesores o/y alumnos, exigiendo una estructuración consciente de los significados.
- *«Teaching portfolio» o carpeta de enseñanza,* que es un instrumento de formación a través de la reflexión, analizándose el contexto, el contenido y las relaciones que se producen.
- *Cuadernos,* que son registros de actividades con sus correspondientes valoraciones.
- *Técnica «minuto de escritura»,* en la que los alumnos describen lo más significativo del aprendizaje del día.
- *Técnica del «feedback inminente»,* para obtener respuesta rápida e individual sobre aspectos concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Muestra de cuestiones-tipo,* que son fichas en las que se consigna información de temas variados.
- *Archivos,* con recopilación de distintos materiales.
- *Cuestionarios,* que son preguntas que exigen respuestas escritas. Como indica Estebaranz (1994: 275), en «la evaluación de programas, el cuestionario puede ser un instrumento útil para evaluar las percepciones, expectativas, problemas, y valoración de las personas implicadas en él».
- *Entrevistas,* que es una de las principales vías de exploración para la evaluación del aprendizaje significativo.
- *Métodos sociométricos* que establecen las interacciones que se producen entre los grupos.
- *Inventarios y listados de interacciones,* que son instrumentos para registrar los datos de la observación.
- *Grabaciones en audio,* a través de cassettes.

Universidad de Huelva 2009

- *Grabaciones en vídeo.*
- *Fotografías y diapositivas.*
- *Observación de clases,* de gran trascendencia en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los programas.
- *Análisis de metáforas,* para revelar ideas de los pensamientos de los profesores.
- *Mapas conceptuales,* para representar una visión global del programa.
- *Algoritmos relacionales,* identificando relaciones entre conceptos implicados en el programa.
- *Recuadros de frases significativas,* para comparar visiones y perspectivas.
- *Simulaciones por ordenador.*

En nuestro caso, vamos a optar por un conjunto amplio de procedimientos. Siguiendo la reciente investigación de Cabero y Villar (1997: 199 y ss.), en función de las pretensiones de nuestro estudio y de la literatura científica que hemos recogido en las páginas anteriores, nos hemos decantado por las siguientes estrategias:

- Los cuestionarios/encuestas.
- Los diarios del profesor y de los alumnos.
- Las observaciones no participantes.
- Los mapas (espaciales, fotográficos, temporales).
- Los biogramas de los profesores.
- La descripción de los contextos escolares.

3.6.2.2. La triangulación

Con la utilización de estos diferentes instrumentos, hemos intentado responder lo más fielmente posible a los objetivos descriptivos y evaluativos de nuestro trabajo, así como facilitar la «triangulación» de los resultados, dada la diversidad de estrategias empleadas. En la literatura científica, se define como «triangulación» (Taylor y Bogdan, 1990: 91-92), a «la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos» (Denzin, 1978; Patton, 1980: 464 y ss.; Walker, 1989: 101 y ss.; Cohen y Manion, 1990: 331-352; Evertson y Green, 1989: 388-393), o como indicaron Elliott y Adelman (1976: 74), que popularizaron el concepto, ésta «implica recoger datos de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista completamente diferentes; a saber, del profesor, de sus alumnos y del observador». En este sentido, la triangulación debe ser entendida como «un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes» (Taylor y Bogdan, 1990: 92). En definitiva, se trata de «reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema... Implica también que los datos se recogen desde puntos de vista distintos y se realizan comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo y en varios momentos, utilizando perspectivas diver-

Universidad de Huelva 2009

sas y múltiples procedimientos» (Pérez Serrano, 1994: 81; Cohen y Manion, 1990: 333-338). Por ello, entre las distintas posibilidades que Rodríguez y otros (1996: 70) señalan: triangulación de datos, triangulación del investigador, triangulación teórica, triangulación metodológica y triangulación disciplinar; en nuestro estudio hemos recogido los siguientes procedimientos:

• Diversificar las fuentes de datos de la investigación, recogiendo informaciones a través de estrategias muy distintas, como ahora reseñaremos.

• Diversificar la presencia de distintos investigadores y evaluadores, puesto que aunque hemos indicado que el trabajo en su diseño y configuración es obra del investigador principal, esencialmente por las razones de tipo académico donde se encuadra, la magnitud y envergadura del mismo, así como la necesidad de obtener puntos de vista diferenciados que al menos garanticen principios de intersubjetividad, ha permitido la participación activa de los profesores en la recogida de la información, la formación de equipos diferenciados de observadores, de codificadores, etc. Como señala Douglas (1976), el enfoque tradicional del «Llanero Solitario», ha de ser sustituido por la investigación en equipo, aunque, dadas las características de ésta que nos ocupa, ésta se ha restringido a determinadas fases de la investigación.

• Finalmente, hemos de indicar también una cierta triangulación metodológica, ya que en el procesamiento de los datos, vamos a emplear tanto procedimientos estrictamente cualitativos, como los diarios, la entrevistas, las observaciones, como otras estrategias próximas a los estudios cuantitativos, como los cuestionarios, aunque, como ya hemos apuntado varias veces, en los estudios adscritos al paradigma cualitativo, cada vez es más frecuente el empleo de metodologías diferenciadas.

Con todos estos procedimientos, hemos pretendido, como señala Trend (1986: 106), «estimular la proliferación de explicaciones divergentes. Los distintos análisis, basados cada uno en una forma diferente de información, han de mantenerse separados hasta una fase posterior en el juego analítico. Debe permitirse que 'maduren' las explicaciones alternativas y que consigan adeptos y defensores. Luego habrán de compararse los relatos. Si encajan, se obtiene así una prueba independiente de la validez de la investigación».

A continuación presentamos en los siguientes epígrafes una descripción de los diferentes procedimientos que vamos a emplear en nuestro estudio, contextualizándolos en la literatura científica, en función de la finalidad y usos que se les van a dar en el análisis.

3.6.2.3. Los cuestionarios o encuestas

La encuesta ha sido indudablemente el método de investigación más común y más ampliamente utilizado en el campo educacional (Cohen y Manion, 1990: 131). Esta popularidad se relaciona, según Hayman (1984: 105) con su aparente facilidad y el carácter directo de este método (Walker, 1989: 114). García Hoz y Pérez Juste (1985b:

Universidad de Huelva 2009

85) señala que este método es «especialmente idóneo para determinar el tipo de poblaciones y de información», ya que se trata no de cualquier información, sino especialmente de «aquélla que los encuestados pueden ofrecer porque se refiere a su mundo profesional, social o personal; en concreto, nos estamos refiriendo a los intereses, motivaciones, actitudes, intenciones, deseos, e incluso, conductas personales». La encuesta constituye, a menudo, el único medio por el cual se pueden obtener «opiniones, conocer actitudes, recibir sugerencias para el mejoramiento de la instrucción y lograr la obtención de otros datos semejantes» (Hayman, 1984: 106).

Para Ghiglione (1989:153), este método tiene como objetivos principales: «estimar unas magnitudes (relativas y/o absolutas), describir una población o comprobar unas hipótesis». Cohen y Manion (1990: 131) concretan las finalidades de este recurso descriptivo con la intención de:

a) Describir la naturaleza de las condiciones existentes.

b) Identificar normas y patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes.

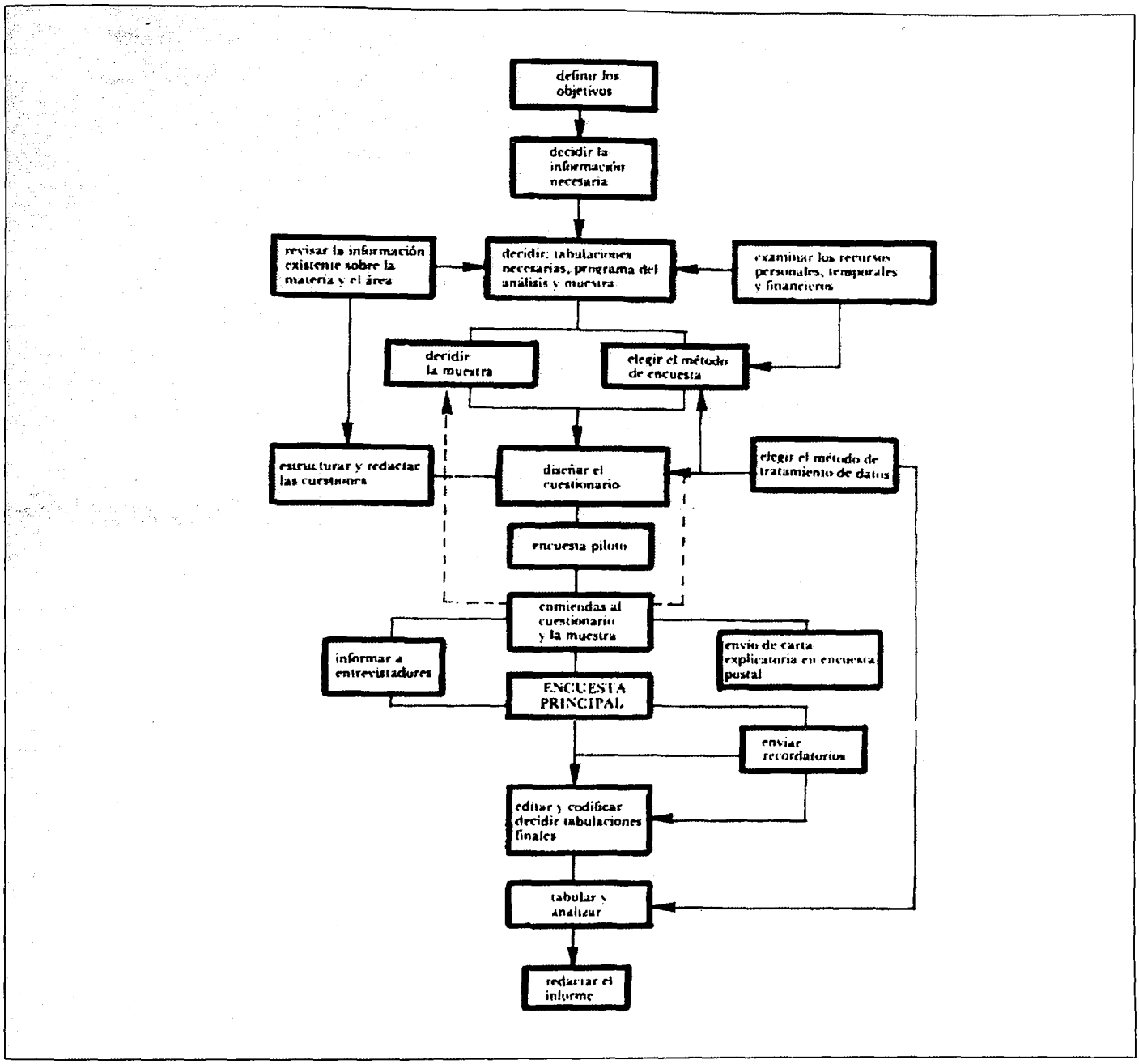
c) Determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Aunque tradicionalmente su empleo ha estado asociado a los enfoques de investigación típicamente cuantitativos, el cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar una notable aportación a una investigación como la nuestra, en la medida en que en su elaboración y administración hemos tenido presente, siguiendo las recomendaciones de Rodríguez y otros (1996: 185-186):

- Considerarlo como un procedimiento para la exploración de las ideas y creencias, hábitos, actitudes y conocimientos de los alumnos, al comienzo y al final de la aplicación del Programa Didáctico.
- Utilizarlo como una técnica más –y no como la única– para la recogida de datos de nuestra investigación.
- Partir de los esquemas de referencia teóricos y de las experiencias definidas por el colectivo de nuestra investigación y del contexto del que son parte.
- Compartir la información suministrada por los cuestionarios con los propios informantes y sujetos de la investigación, incluyendo éstos como una actividad de clase, más de carácter formativo que evaluativo.

Una fase clave, por tanto, en el empleo de este método es la planificación de uso del instrumento, que comienza cuando el propio investigador reflexiona sobre el problema o asunto que constituye el corazón de su estudio. Así, en palabras de Rodríguez y otros (1996: 187), «el encuestador se formula preguntas acerca de ese problema y trata de contestarlas desde sus propias ideas, supuestos o hipótesis explicativas o desde modelos o esquemas teóricos que comparte». Cohen y Manion (1990: 132) señalan que los tres prerrequisitos para el diseño de cualquier encuesta son la especificación de la finalidad exacta de la misma, la población en la que se va centrar y los recursos que están disponibles.

Universidad de Huelva 2009



Pasos en la planificación de una encuesta
(Cohen y Manion, 1990: 133, adaptado de Davidson)

Respecto a los contenidos y finalidad de la encuesta, éstas suelen recoger, junto a las características personales de los encuestados aquellas otras que se refieren a la información necesaria para el investigador, ya que, como señala Pérez Juste (1985b: 86), «el enfoque que interesa al investigador suele ser el de averiguar cómo se enfrentan los individuos o los grupos a tal realidad: motivaciones, intereses, actuaciones (conductas), actitudes, opiniones... Estos datos permiten al investigador: conocer la frecuencia de cada uno de los cortes (edad, sexo, niveles, así como posibles diferencias entre ellos, y sus distribuciones), apreciar tendencias (secuenciales o no), establecer relaciones entre los diversos aspectos de la información, como entre ésta y las características de los encuestados».

Universidad de Huelva 2009

Ventajas	*Inconvenientes*
1. Fácil de realizar; se rellena rápidamente.	1. El análisis requiere bastante tiempo.
2. Fácil de valorar.	2. Se necesita gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes.
3. Compara directamente grupos e individuos.	3. Es difícil conseguir preguntas que exploren en profundidad.
4. Da retroalimentación sobre: • actitudes • adecuación de recursos • adecuación del profesor • ayuda • preparación para la siguiente sesión • conclusiones al final del trimestre.	4. La eficacia depende mucho de la capacidad lectora y de la comprensión del niño.
5. Los datos son cuantificables.	5. Los niños pueden tener reparo en contestar sinceramente. 6. Los niños intentarán dar respuestas «correctas».

Ventajas e inconvenientes de los cuestionarios, según Hopkins (1989: 95)

La construcción de los cuestionarios se convierte de esta forma es un aspecto clave para la consecución de las finalidades de la investigación. La problemática sobre su diseño ha copado gran parte de las reflexiones de la literatura científica, ya que el tipo de cuestiones, su ordenación, el vocabulario o la amplitud repercuten en grado sumo en los resultados finales obtenidos por el mismo, incidiendo en la fiabilidad y validez de la misma. Cohen y Manion (1990: 147-148) recogen un interesante test-guía para la construcción del cuestionario que presentamos a continuación.

Guía para la construcción del cuestionario

A. Decisiones sobre el contenido de las preguntas

1. ¿Es necesaria la pregunta? ¿Será útil?
2. ¿Se necesitan varias preguntas sobre esta cuestión?
3. ¿Cuentan los informantes con los datos necesarios para contestar la pregunta?
4. ¿Necesita la pregunta ser mas concreta, específica e íntimamente ligada con la experiencia personal del informante?
5. ¿Es el contenido de la pregunta lo suficientemente general y esta libre de concreciones y especificidades falsas?
6. ¿Expresan las respuestas actitudes generales y sólo parecen ser tan específicas como suenan?
7. ¿Está el contenido de la pregunta polarizado o cargado en una dirección sin preguntas acompañantes que equilibren el énfasis?
8. ¿Darán los informantes la información que se les pide?

B. Decisiones sobre la redacción de las preguntas

1. ¿Se puede malinterpretar la pregunta? ¿Contiene fraseología difícil o poco clara?
2. ¿Expresa la pregunta adecuadamente la alternativa con respecto al punto?

Universidad de Huelva 2009

3. ¿Es engañosa la pregunta por culpa de asunciones no establecidas o de implicaciones que no se ven?
4. ¿Está polarizada la redacción? ¿Está cargada emocionalmente o inclinada hacia un tipo particular de contestación?
5. ¿Puede ser objetable por el informante la redacción de la pregunta?
6. ¿Producirá mejores resultados una redacción mas personalizada de la pregunta?
7. ¿Puede preguntarse mejor la cuestión, de manera mas directa o mas indirecta?

C. Decisiones sobre la forma de respuesta de la pregunta

1. ¿Puede contestarse mejor la pregunta con un impreso que exija la contestación por una marca (o contestación corta de una o dos palabras, o un número), de respuesta libre o por una marca con contestación ampliatoria?
2. Si se usa la contestación por una marca, ¿cuál es el mejor tipo de cuestión: dicótoma, de elección múltiple (cuestión tipo «cafetería») o de escala?
3. Si se usa una lista de comprobación, ¿cubre adecuadamente todas las alternativas significativas sin solaparse y en un orden defendible? ¿Es de una longitud razonable? ¿Es la redacción de los items imparcial y equilibrada?
4. ¿Es fácil, definida, uniforme y adecuada para la finalidad, lá forma de respuesta?

D. Decisiones sobre la ubicación de la pregunta en la secuencia

1. ¿Puede verse influida por el contenido de las cuestiones precedentes la contestación a la pregunta?
2. ¿Está dirigida la pregunta en una forma natural? ¿Está en correcto orden psicológico?
3. ¿Aparece la pregunta demasiado pronto o demasiado tarde desde el punto de vista de despertar interés y recibir la atención suficiente, evitando resistencia etc.?

Test-guía para la construcción del cuestionario (Cohen y Manion, 1990: 147-148, adaptado de Sellitz, Wrightsman y Cook).

En cuanto al tipo de preguntas, como señalan Rodríguez y otros (1996: 187), «la elección del tipo de cuestiones que formarán parte del cuestionario estará estrechamente relacionada, en primer lugar, con el esquema conceptual de partida». En este sentido, se puede distinguir entre aquellos cuestionarios que buscan información descriptiva común, con forma totalmente estructurada que representan distinciones que el encuestador toma en cuenta al definir la variable de su estructura conceptual, de aquellos otros cuestionarios que buscan una información de carácter cualitativo, que permiten opciones y la gama continua dentro de la que se buscará la respuesta. Según Fox (1980), la preparación y selección de los modelos de respuesta es la parte más decisiva de los cuestionarios.

Por ello, en nuestra propuesta de cuestionario, que ofrecemos más abajo, hemos pretendido cuidar en extremo el tipo de preguntas, buscando una combinación equilibrada entre las preguntas que Hayman (1984: 110 y ss.) identifica como abiertas y cerradas. Además se ha intentado seguir fielmente las recomendaciones de Cohen y Manion (1990: 144 y ss.) cuando proponen evitar tipos de preguntas principales (aquéllas que sugieren al informante una respuesta más aceptable), preguntas intelectuales, preguntas complejas, preguntas con instrucciones irritantes, preguntas que emplean negaciones y preguntas abiertas innecesarias.

La tipología de las preguntas del cuestionario está también condicionada por diversos factores, como el nivel sociocultural (en nuestro caso, los alumnos de Educación Secundaria), las características, modalidades, costumbres, conflictos y hábitos de las personas a las que se va preguntar (Rodríguez y otros, 1996: 194). En este sentido, las preguntas deben responder al problema estudiado, no deben tener una espe-

Universidad de Huelva 2009

cial dificultad, no deben suponer un gran esfuerzo y cansancio y deben evitarse preguntas confidenciales. Además a efectos del propio investigador, éstas deben de estar redactadas de forma que faciliten su codificación posterior y comparaciones con otros estudios que analicen el mismo problema.

En cuanto al aspecto formal del cuestionario, varios son los expertos que inciden en la trascendencia de su presentación formal, ya que «el encuestador no sólo debe atender al contenido del cuestionario, sino también al modo de asegurarse las respuestas del encuestado» (Rodríguez y otros, 1996: 191). El aspecto es, según Cohen y Manion (1990: 146 y ss.) de «vital importancia», siendo esenciales la claridad en la redacción y la simplicidad en el diseño, la distribución de los contenidos de manera que se optimice la cooperación, la existencia de marcas en las casillas que faciliten la respuesta rápida, etc.

Hayman (1984; 112 y ss.), en cuanto al lenguaje utilizado, señala que hay que «evitar el uso de expresiones lingüísticas que no sean familiares para el interlocutor» y, sobre todo, evitar las preguntas que él denomina de «doble cañón», esto es, aquéllas que tienen más de una idea en su redacción.

Respecto al formato del cuestionario, Rodríguez y otros (1996: 191) indican que éste debe estar acompañado siempre del título, la presentación, la ejemplificación de una respuesta-tipo, además de las cuestiones de rigor. Conviene también incluir alguna fórmula de agradecimiento, bien al inicio o al final del mismo. Todas estas instrucciones se han tenido presentes en la elaboración de nuestro instrumento.

En este sentido, y respecto al ordenamiento del cuestionario, Hayman (1984: 114 y ss.) señala que una encuesta es más que «una simple suma de preguntas». Las primeras preguntas han de servir para «establecer el contacto», ya que progresivamente se irá creando un «marco de referencia» que determina, en cierta medida, «el modo de interpretar a las preguntas y de responder a ellas». Por ello es que las preguntas del instrumento estén ordenadas de «modo que creen la pauta de pensamiento que produzca la interpretación deseada de las preguntas». En este orden, este autor (Hayman, 1984: 117-118), propone, respecto a la secuencia de las preguntas, su «ordenamiento en embudo», de forma que se comience con las preguntas más generales y avanzar progresivamente hacia otras menos generales, colocando al final las más específicas.

Como complemento del gráfico de Cohen y Manion que hemos presentado, recogemos las aportaciones que realiza Ander-Egg (1980) y que tuvimos presente en el proceso de redacción de las preguntas de nuestra investigación: a) deben ser sencillas, claras, concretas y concisas en su formulación; b) deben posibilitar una sola interpretación; c) no deben sugerir las respuestas; d) cada pregunta debe contener una sola idea y referirse a un solo sujeto.

Por otro lado, otra problemática de interés que provoca el uso de los cuestionarios es la dificultad en la determinación de la fiabilidad y validez de los mismos, ya

Universidad de Huelva 2009

que, como indica Pérez Juste (1985b: 86), «los procedimientos habituales o son difíciles de aplicar –repetición de cuestionarios– o carecen de fuentes adecuadas, como es el caso de validar los datos con criterios externos. Por lo general, hay que acudir a comprobar la consistencia y coherencia de las respuestas». En nuestro caso, como es habitual en este tipo de instrumentos dentro de la investigación cualitativa, acudiremos a probar entre una submuestra pequeña el funcionamiento del instrumento, ya que, como señala Hayman (1984: 123), «la prueba preliminar es absolutamente esencial para la preparación de cualquier encuesta».

Finalmente, reseñar que en el tratamiento de los datos de la encuesta, hay dos fases claramente diferenciadas, según Cohen y Manion (1990: 154-155). Como veremos más abajo, en nuestra propuesta concreta de investigación, por un lado, hay que diferenciar la corrección del cuestionario, comprobando su acabado (examinando si hay una respuesta para cada cuestión), su precisión (comprobando que todas las cuestiones están contestadas con precisión) y uniformidad (comprobando la similitud contextual en su aplicación en todos los marcos de aplicación); y por otro lado, su codificación informática de forma que se facilite la interpretación de los resultados.

Los cuestionarios de nuestra investigación

El cuestionario, como técnica de encuesta que se elabora para sondear respuestas de un grupo relativamente numeroso de sujetos, ha tenido una especial significación en nuestro trabajo, ya que nos ha permitido recoger información de los alumnos al inicio y final de la aplicación del Programa, así como de los profesores al inicio del mismo.

En nuestra investigación, el cuestionario ha sido un instrumento valioso para traducir los supuestos, creencias y modelos de partida que nuestros alumnos tienen sobre el fenómeno televisivo. Si bien este sistema, dentro de la investigación cualitativa, presenta dificultades por la ausencia de interacción personal y el alto número de vacantes en el nivel de respuesta, en nuestro caso, ésta se ha solventado al planificar el pase de los cuestionarios como una actividad de clase más, ya que, aunque los alumnos conocían que éste era una prueba inicial de conocimientos, su cumplimentación se ha realizado dentro de los ejercicios ordinarios del aula.

Esto nos ha permitido que de los 150 alumnos matriculados en los cursos, objeto de la investigación, 142 hayan participado en la misma con la elaboración, bien con el primer cuestionario o el último (135 el inicial y 129 el final), por lo que la muerte experimental, contando que son alumnos de Educación Secundaria de una alta movilidad e incluso ausencia escolar, es bastante alta. En el proceso de análisis, que desarrollaremos en el siguiente epígrafe, precisaremos más detalladamente los datos, con sus correspondientes porcentajes y frecuencias.

Universidad de Huelva 2009

El proceso

Respecto al proceso seguido en la cumplimentación de este instrumento, hemos de señalar que, al igual que con los demás recursos del estudio, fue en el período preparatorio a la investigación –fase de la planificación de la aplicación didáctica del Programa y de la experimentación– cuando se dio a conocer por parte del investigador principal a los profesores aplicadores que la primera actividad en la puesta en marcha del Programa era el pase de un cuestionario a todos los alumnos, denominado «La tele en nuestra vida», cuya finalidad era detectar, antes de la aplicación de los materiales curriculares, cuáles eran los conocimientos, hábitos, expectativas y valores sobre la televisión de los alumnos, de forma que éstos nos sirvieran de punto de partida. Al mismo tiempo, se informó que se estaba preparando un cuestionario muy semejante para los propios profesores aplicadores, ya que, como sujetos informantes de la investigación, sus aportaciones podrían ser indudablemente significativas.

Una vez consensuado el uso del instrumento, en sesión posterior, el investigador principal concluyó el proceso de elaboración del primer borrador de cuestionario inicial que fue analizado en primer lugar por tres profesores de Universidad (Departamento de Educación) y de Educación Secundaria –todos ellos ya conocedores de la investigación al ser miembros del grupo de expertos que previamente habían realizado la evaluación del diseño del material–. Una vez revisado por los mismos y por el grupo de profesores aplicadores, se procedió a someter el cuestionario al primer contacto con alumnos de Educación Secundaria por lo que se pidió a la profesora de un Instituto que iba a formar parte de la investigación –que los grupos de alumnos que ella tenía asignados no tenían relación con las clases adscritas a la experimentación–, que pasara el cuestionario en una de sus aulas de cuarto de Secundaria para estudiar, a partir de los resultados, los problemas todavía detectados en el diseño del mismo. Esta submuestra sirvió para afinar nuevamente el cuestionario, al que se sometió nuevamente a otro proceso de revisión para producir la versión definitiva. Finalizado el proceso, se realizaron las copias correspondientes al centenar y medio de alumnos y se entregaron a los profesores, junto a la copia elaborada específicamente para ellos que, como señalaremos, presenta sólo leves matices respecto a la de los alumnos, ya que se pretendía recoger una información lo más similar posible.

Todos los profesores, como se había negociado en la fase de planificación, dedicaron la primera sesión del segundo trimestre –esto es, el comienzo de la aplicación del Programa– a pasar el cuestionario. Una vez concluido, algunos profesores manifestaron un interés especial por los resultados, visionando los mismos superficialmente e incluso hubo un profesor al que le resultaron tan interesantes los mismos que destinó tiempo a extraer los porcentajes y frecuencias de los resultados de sus alumnos. Los cuestionarios, en la siguiente sesión de negociación, fueron entregados al investigador principal que informó que los mismos se procesarían primero a través de una base de datos y luego mediante un paquete estadístico –ver el epígrafe de análisis de datos, referido a los cuestionarios–.

Universidad de Huelva 2009

Los profesores aplicadores se les dejó un margen de tiempo mayor para la cumplimentación del mismo, consentida por el investigador principal ya que pocos días antes habían estado cumplimentando la parrilla de análisis del diseño del material, documento extenso de 20 páginas, que ya analizamos en otro capítulo de este estudio. De todas formas, todos entregaron su cuestionario antes de la finalización del trimestre, animados por el investigador que señalaba la necesidad de proceder a informatizar cuanto antes los datos, con la finalidad de, si era posible, ofrecerles gráficos y estadísticas de los mismos antes de la finalización de la aplicación del Programa, ya que éstos les podrían dar información valiosa para conocer los hábitos, conocimientos y expectativas de sus alumnos respecto a la televisión. Sin embargo, el cúmulo de datos recopilados, junto a la laboriosidad en los otros instrumentos de recogida de la información, impidió al investigador proceder a la entrega de estos datos, ya que a la conclusión del Programa sólo se había conseguido la transcripción de todas las encuestas a la base de datos, en concreto en formato Dbase III +, por lo que éstos estaban aún sin su procesamiento estadístico.

La última sesión de la aplicación del Programa –en el mes de junio, final del segundo trimestre de la experimentación– fue para la cumplimentación del cuestionario final, con el que se intentaba comprobar el mantenimiento o cambio de las apreciaciones que los alumnos tenían sobre sus conocimientos, hábitos, valores y expectativas televisivas. Recopilados todos los datos, se procedió a agilizar el procesamiento estadístico de los tres cuestionarios, como reseñaremos más abajo en el capítulo dedicado al análisis de datos.

Formato y estructura de los cuestionarios

Como ya hemos indicado, tanto los cuestionarios inicial y final de los alumnos/as como el de los profesores mantienen una formato y estructura muy similar, ya que intencionadamente se ha pretendido facilitar los niveles comparativos de los alumnos al inicio y al final del proceso, así como éstos con sus resultados primarios y terminales con los docentes.

Siguiendo fielmente la normativa de la literatura científica que hemos referenciado más arriba, nuestro modelo de cuestionario se abre con una portada en la que se señala el Programa Didáctico, el tipo de cuestionario (eliminado en los ejemplares directos de los alumnos para no ofrecer pistas de su finalidad) y el título del mismo «La tele en nuestra vida. Cuestionario». Como puede verse en la ilustración adjunta, se incluía en la parte inferior de la portada en la zona izquierda un conjunto de seis cuadrículas dedicadas a la codificación y una breve introducción que cumple con los patrones establecidos en las normativas de cuestionario (invitación cortés a rellenarlo, petición de sinceridad y de cumplimentación íntegra). El texto recoge lo siguiente:

Universidad de Huelva 2009

«Hola amigo/a:

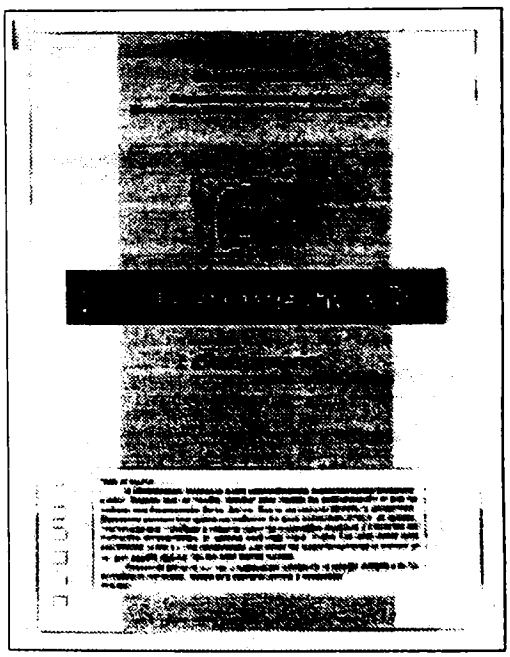
A continuación te proponemos que reflexiones sobre el mundo de la televisión. Seguro que te resulta familiar este medio de comunicación y que le dedicas una buena parte de tu tiempo libre a ver sus contenidos y programas. Queremos conocer tus opiniones sobre la TV para comenzar contigo un apasionante viaje que nos lleve a recorrer sus más recónditos espacios y rincones. Si contestas sinceramente, el camino será más fácil. Todas tus respuestas son igualmente valiosas. Así que intenta contestar tal como la conoces y sientes y no por aquello que te resulte más bonito o ideal.

Responde siempre con un círculo sobre la letra de la opción elegida y si no se indica lo contrario, selecciona siempre una sola respuesta.

Gracias».

Junto a la portada, la encuesta se completa con cuatro páginas más, donde se encuentran los datos que hemos definido en la fundamentación anterior como descriptivos y propios de la investigación, subdivididos en nuestro caso por las siguientes secciones:

1. Datos de identificación.
2. Nosotros y la tele.
3. El mundo de la tele.
4. Los contenidos y el lenguaje de la tele.
5. Nuestra vida como telespectador.
6. Nuestra propuesta como telespectadores.



Portada del cuestionario inicial de los alumnos

Estas secciones se dividían a su vez en sesenta y cuatro items, además de los datos descriptivos recogidos en el primer epígrafe: sexo, edad, curso, centro, ciudad y barrio de residencia.

En el ordenamiento de los bloques se ha pretendido responder a las normas establecidas con anterioridad en la fundamentación, de forma que se facilitara su cumplimentación. Al mismo tiempo, al diseñar el cuestionario, se han tenido presente los materiales curriculares del Programa y aquellos aspectos que se consideraban relevantes para el aumento de la «competencia televisiva» de los alumnos, estableciendo una progresión entre los items que sólo requerían una respuesta descriptiva, ya familiar, ya personal, como en el primer bloque, de aquéllos que iban suponiendo una interiorización en los mensajes televisivos, sus lenguajes y contenidos, y especialmente los items finales que trabajan la actitud como telespectadores ante el fenómeno de la «caja mágica».

Universidad de Huelva 2009

En el primer bloque temático, «Nosotros y la tele», se plantean cuestiones referidas en primer lugar a la familia: el tiempo de visionado en el hogar, el número de receptores en la casa; y también otras cuestiones relativas al propio alumno: la posesión o no de receptor personal, el lugar habitual de visionado, el número de programas de visionado diario, el período habitual de visionado, el tiempo dedicado, el consumo televisivo en laborables y festivos y el modo de visionado.

NOSOTROS Y LA TELE

Datos familiares:

- Tiempo de visionado en el hogar.
- Número de receptores en la casa.

Datos personales:

- Posesión receptor personal.
- Lugar habitual de visionado.
- Número de programas de visionado diario.
- Período habitual de visionado.
- Tiempo dedicado.
- Consumo televisivo en laborables y festivos.
- Modo de visionado.

En la sección «El mundo de la tele», el cuestionario se adentra en informaciones relativas al conocimiento del funcionamiento de los medios de comunicación en la sociedad contemporánea y sus finalidades, las razones del visionado, los fines de la televisión en la vida personal de los jóvenes, el nivel de conocimientos sobre el fenómeno televisivo (su naturaleza, efectos, consecuencias...), la importancia de su conocimiento en la vida de las personas y finalmente, se le inquiere sobre las líneas que puede adoptar la televisión en un futuro próximo.

EL MUNDO DE LA TELE

- Funciones de los medios.
- Razones del visionado.
- Finalidades de la televisión.
- Conocimientos sobre el fenómeno televisivo.
- Importancia de su conocimiento.
- La televisión en un futuro.

El epígrafe cuarto del cuestionario trabaja con «Los contenidos y el lenguaje de la tele» para indagar el nivel de planificación de los programas, el tipo de programa que visionan los jóvenes, las preferencias en los géneros televisivos, los programas favoritos, los ídolos y personajes, su nivel de presencia en la televisión, el grado de conocimiento de las cadenas de televisión, las cadenas preferidas, los sistemas de información sobre los programas, la opinión sobre la necesidad o inutilidad del aná-

Universidad de Huelva 2009

lisis de los programas y su reflexión sobre los mismos. En esta sección se indaga también sobre la utilidad de tener una actitud crítica ante la televisión, el nivel de realidad de los programas y las posibilidades y estrategias manipulativas de éstos, sus sistemas de creación, de adicción, los recursos para la creación del entretenimiento y la diversión, los trucos de alteración de la realidad. Respecto a los anuncios, el cuestionario demanda a los alumnos informaciones sobre la cantidad y frecuencia de éstos en televisión, las funciones de la publicidad, su actitud personal ante la misma, el valor del análisis de la imagen publicitaria y los sistemas para la captación de su sentido, el valor de la reflexión para un mejor visionado, las posibilidades manipulativas de los publicistas y valores que transmite este medio frente a los de la escuela. Posteriormente el cuestionario se centra en la necesidad o no de desarrollar una actitud crítica y las fórmulas para hacerlo. Las últimas cuestiones de este extenso epígrafe aluden a la existencia de códigos en el lenguaje televisivo, su nivel de conocimiento de los mismos y sus repercusiones en la calidad del visionado. Finalmente, se interroga a los alumnos sobre los rasgos más destacados del lenguaje y el discurso televisivo.

LOS CONTENIDOS Y EL LENGUAJE DE LA TELE

- Planificación del consumo.
- Programas preferidos de visionado.
- Preferencias en géneros televisivos.
- Programas favoritos.
- Ídolos y personajes favoritos.
- Presencia de los personajes en televisión.
- Conocimiento de la programación.
- Cadenas preferidas.
- Sistemas de información.
- Necesidad del análisis de programas.
- Nivel de reflexión sobre los programas.
- Utilidad de la actitud crítica ante la TV.
- Realismo en la información televisiva.
- Posibilidades manipulativas del medio
- Procedimientos de manipulación.
- La adicción televisiva y el entretenimiento.
- Estrategias de diversión.
- Trucos de manipulación de la realidad.
- Cantidad y frecuencia publicitaria.
- Funciones de la publicidad televisiva.
- Actitud ante la publicidad.
- Análisis de imágenes publicitarias.
- Sistemas de análisis publicitarios.
- Reflexión publicitaria y calidad de vida.
- Publicistas y engaño.
- Valores de la publicidad.
- Valores de la escuela.

Universidad de Huelva 2009

- Importancia de la actitud crítica ante anuncios.
- Propuestas para la actitud crítica.
- Lenguaje y códigos televisivos.
- Nivel de conocimiento de los códigos.
- Lenguaje audiovisual y visionado.
- El discurso y lenguaje de la tele

En la siguiente sección, «Nuestra vida como telespectador», se demanda a los alumnos información sobre las razones por las que se dedica gran parte del tiempo libre al consumo de televisión, si nivel de planificación de ese consumo, la oportunidad de que los padres aprueben o prohíban el consumo, el nivel de conocimientos para el visionado óptimo. Además se pide a los chicos que manifiesten su nivel de reflexión sobre los valores positivos y negativos del medio y cuáles concretamente recuerda (valores y contravalores)

NUESTRA VIDA COMO TELESPECTADOR

- Tiempo libre y televisión.
- Planificación del consumo.
- Padres y televisión.
- Nivel de planificación.
- Reflexión sobre los valores.
- Valores positivos.
- Valores negativos.

Finalmente, el último epígrafe se centra en «Nuestra propuesta como telespectadores», recogiendo las opiniones de los alumnos sobre la posibilidad de aprender a ver la televisión, el nivel de enseñanza recibido, la importancia de ser un telespectador activo y crítico, la trascendencia de la canalización de las críticas, las cualidades de un buen telespectador y sus hábitos y actitudes.

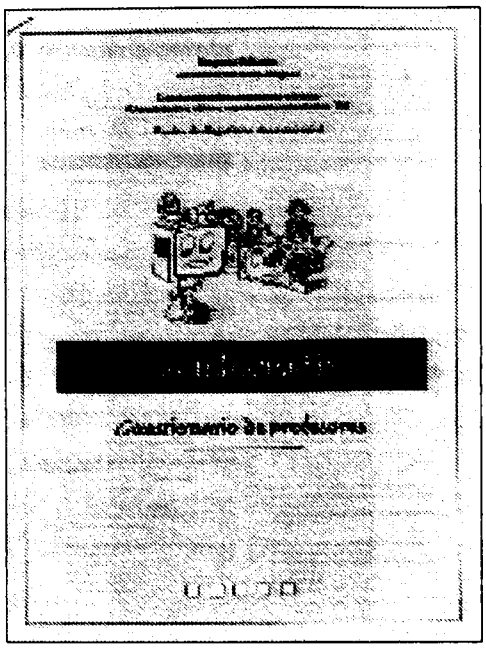
NUESTRA PROPUESTA COMO TELESPECTADORES

- Aprendizaje televisivo.
- Nivel de aprendizaje televisivo.
- Importancia del telespectador activo.
- Canalización de las críticas.
- Cualidades del buen telespectador.
- Hábitos y actitudes del buen telespectador.

Como ya hemos indicado, el cuestionario de los profesores es prácticamente igual al inicial de los alumnos –como puede comprobarse en los «Anexos» de este estudio, donde se incluyen los tres textos íntegros y en la «Documentación Complementaria», en la que se adjunta un dossier con todos los ejemplares cumplimentados por alum-

Universidad de Huelva 2009

nos y profesores–. Simplemente, al ser dirigido a los docentes, se sustituyó la forma de apelación directa –segunda personal del singular–, por la fórmula de cortesía –usted–. Algunos items sufrieron alguna modificación, como el que interrogaba sobre la opinión que les merecía la prohibición/permiso de los padres para ver la televisión, siendo transformada en la implicación de los adultos (para los docentes). Como ya hemos indicado, el fin de mantener prácticamente el mismo cuestionario tenía como finalidad la posibilidad de poder realizar posteriormente las correspondientes comparaciones, ya que, en realidad, el estudio comparativo con los profesores es de carácter tangencial en nuestra investigación y hacía más que nada con intención ilustrativa, ya que entre nuestros objetivos no estaba tanto el estudio de los conocimientos de los profesores del medio televisivo, como el de los cambios y apreciaciones que se detectan en los alumnos desde una situación de partida inicial a un punto final una vez aplicado el Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica», diseñado para tal fin.



Portada del cuestionario de los profesores aplicadores

En cuanto al cuestionario final de los alumnos, al igual que con el de los profesores los cambios en la temática son mínimos, manteniéndose –como puede observarse en el documento recogido en los «Anexos»– el formato y la estructura ya descrita. Como principales novedades se incluyen:

• La desaparición de aquellos items del bloque inicial «Nosotros y la tele» que se referían a datos descriptivos difícilmente modificables en un período relativamente corto para transformaciones de este tipo: número de receptores en el hogar, tiempo de encendido del aparato/s en la casa, lugares de ubicación, en caso de la existencia de más de un aparato, posesión de un receptor personal en la habitación. Por ello, este bloque comienza en el segundo cuestionario (final) en el lugar del visionado de la televisión en la casa, ya que en este ítem y todos los que continúan en el bloque, se considera que los efectos del Programa podrían provocar algún tipo de cambio.

• En muchos items, manteniendo la estructura y los tipos de respuesta del cuestionario inicial para facilitar su posterior comparación, se modifica su redacción inicial, incorporando referencias al Programa y a la asignatura, para incidir en el posible efecto de éstos en los cambios previsibles. Así algunos items comienzan con expresiones como: «Crees que esta asignatura te ha informado adecuadamente sobre...?» (ítem 11), «Después de haber trabajado en esta asignatura...» (ítem 15), «¿Te ha servido esta asignatura para...?» (ítem 25), «Después de haber realizado múltiples actividades... ¿crees...?» (ítem 28), «¿Consideras que en esta asignatura has comenzado a conocer...?» (ítem 45), «¿Te ha servido el Programa para plantearte seriamente los...?» (ítem 51), «¿Crees, después de haber desarrollado este Programa, que...?» (ítem 54). En otros

Universidad de Huelva 2009

casos –la mayoría de las cuestiones–, las modificaciones se circunscriben al cambio del presente por el pasado para indicar que las transformaciones son debidas a la incidencia del Programa. Así la formulación de las preguntas se realiza de la siguiente forma: «¿Has descubierto la importancia...?» (ítem 12), «¿Crees ahora que es importante...?» (ítem 24), «Después de haber realizado múltiples actividades de la tele... ¿crees...? » (ítem 28), «¿Has conocido algunos trucos...?» (ítem 32), etc.

• Una última modificación, respecto al cuestionario inicial, es la de la supresión del ítem referido al permiso/prohibición de los padres para el acceso al medio, ya que se consideró que en éste no era relevante la influencia del Programa que se ha centrado especialmente en la actuación con los alumnos y no con los padres, por lo que difícilmente el rol de éstos respecto a sus hijos habría podido ser modificado por la acción del Programa.

Finalmente, indicar que el mantenimiento del cuestionario con la misma estructura temática del inicial se debió fundamentalmente a la necesidad de realizar la comparación entre las expectativas, hábitos, conocimientos y valores iniciales y finales de los alumnos, contando que el índice de reactividad por el conocimiento del mismo, al aplicarse medio año después de su primer contacto, era mínimo, ya que difícilmente los alumnos se verían influidos por el recuerdo de las cuestiones anteriores, puesto que el plazo transcurrido era lo suficientemente amplio para evitar este elemento de invalidez.

Por otro lado, como señala Fox (1980), no hay ningún aspecto del cuestionario que sea más decisivo que la selección y preparación de los modelos de respuesta. Por ello, con respecto al tipo de preguntas que hemos incorporado en los cuestionarios, hemos de diferenciar entre su redacción y el tipo de respuesta que demandaban. Como señalan Rodríguez y otros (1996: 187), «la elección del tipo de cuestiones que formarán parte del cuestionario estará estrechamente vinculada con el esquema conceptual de partida» y por el tipo de información que pretenda recogerse.

En este sentido, cabe diferenciar dos tipos de cuestionarios: los que buscan una información descriptiva común y aquéllos que rastrean una información de tipo cualitativo. En nuestro caso, se trataba inicialmente de conocer los conocimientos, hábitos, valores y expectativas que los alumnos tenían antes, por un lado, y después, por otro, de aplicar el Programa Didáctico que hemos diseñado y recogido anteriormente; por lo que el cuestionario era un instrumento para tener cierta información sobre la frecuencia con que estos alumnos –y accidentalmente, sus propios profesores– visionaban la televisión, conocían sus géneros y programas, valoraban la visión crítica de la misma, esto es, el amplio número de cuestiones que se han planteado anteriormente. Para ello consideramos que el mejor sistema era recurrir especialmente a preguntas de elección múltiple (Rodríguez y otros: 1996: 193), además de otras cerradas y abiertas (Hayman, 1984: 110-111). Las de elección múltiple nos permitían dentro de una escala, construir una serie de alternativas internas, con un amplio abanico previamente estudiado por el investigador y contrastado con los expertos y la submuestra de aplicación previa:

Universidad de Huelva 2009

14. ¿Para qué te sirve la televisión en tu vida?

a) Entretenerme y divertirme.
b) Aprender nuevas cosas y conocer otros mundos.
c) Informarme.
d) Evadirme.

Este tipo de preguntas, las más usadas, se adaptaban más fielmente al tipo de información que pretendíamos recoger, al tiempo que facilitaban en extremo su procesamiento posterior. Dentro de esta modalidad, se encuentra la que Rodríguez y otros (1996: 194) denominan de «opción múltiple», variante de la anterior, pero con grado de intensidad. Así en nuestro cuestionario, también hemos recurrido a este tipo de cuestiones, ya que para el objetivo de nuestra investigación eran especialmente relevantes:

19. ¿Sabes lo que vas a ver cuando te sientas a ver la tele?

a) Siempre
b) A veces
c) Pocas veces
d) Nunca

Las preguntas dicotómicas de sí/no son válidas, según Fox (1980) cuando se busca la bidimensionalidad, separando a los alumnos en dos bloques estancos. En nuestro caso, prácticamente no hemos recurrido a este sistema de cuestiones, porque se limita en exceso las posibilidades electivas de los sujetos. Sin embargo, en algún caso, hemos empleado este tipo de cuestiones, especialmente cuando nos interesaba que los alumnos se decantaran por dos polos opuestos:

50. ¿Crees que el conocimiento del lenguaje audiovisual repercute en un mejor visionado de la televisión?

a) Sí
b) No

No obstante, cuando hemos acudido a preguntas de este tipo, en la mayor parte de los casos, hemos incluido una opción más para señalar la no trascendencia de la cuestión para el sujeto, ya que esta información es tan significativa como su decantamiento por alguna de las dos opciones ofrecidas:

42. ¿Crees que reflexionar sobre la publicidad en televisión mejorará nuestra calidad de vida?

a) Sí
b) No
c) No considero importante esta cuestión

Universidad de Huelva 2009

En las preguntas cerradas, tanto las dicotómicas como las de tres opciones, hemos ido alternando el orden de aparición de las respuestas, entre positivas, negativas y sin trascendencia, de forma que éste no influyera de forma fija en la elección, al tiempo que exigiera al alumno la búsqueda de la respuesta correcta, por el carácter intermitente de su posición en las cuestiones. En cuanto a las cuestiones abiertas, hemos recogido en el cuestionario dos modalidades. Por un lado, aquellas preguntas cerradas (bien dicotómicas o de elección múltiple) a las que se les ha añadido una siguiente con la justificación de la elección:

32. ¿Crees que a través de la televisión se nos manipula?

a) No
b) Sí
c) A veces

33. En caso positivo, indica cómo:

_____

Bien aquellas cuestiones, en qué se demanda un tipo de información u opinión a los alumnos de forma directa, teniendo ellos que redactar las respuestas. En este caso, los espacios han sido siempre limitados, dadas las dificultades de procesamiento de esta información, como veremos en el epígrafe siguiente:

38. ¿Cuáles crees tú que son las funciones de la publicidad en televisión? (Enumera tres):

a) _____
b) _____
c) _____

De este tipo de cuestiones, junto al anterior, hemos incorporado en el primer y segundo cuestionario 15 cuestiones de un total global de preguntas de 64. También se ha mantenido como opción abierta, en aquellas múltiples que era imposible cerrar completamente, la última opción para que los sujetos recogieran en ella otra modalidad no contemplada:

21. ¿Qué géneros televisivos son los que más te gustan? (Señala hasta tres):

a) De todo un poco
b) Películas de cine
c) Teleseries
d) Concursos
e) Informativos
f) Anuncios
g) Deportes
h) Dibujos animados
i) Otros (especificar) _____

Universidad de Huelva 2009

Una dificultad encontrada en el proceso de redacción del cuestionario fueron aquellas preguntas en que las opciones no eran totalmente excluyentes, de forma que la elección de una no implicara la eliminación de todas las restantes. Se optó, por ello, por indicar en la misma cuestión un límite de opciones a seleccionar:

7. ¿A qué hora habitualmente ves la tele? (Selecciona hasta tres):

a) No veo la tele nunca
b) Por la mañana, antes de ir a clase
c) Antes de comer
d) Durante la comida
e) Después de comer
f) Por la tarde
g) Durante la cena
h) Por la noche
i) De madrugada (a partir de las 12 de la noche)

El problema de este tipo de cuestiones, tal como se había planteado, surgiría en el proceso de codificación, al no haber estado jerarquizadas las mismas, como señalaremos más adelante. Entre esta selección múltiples de opciones con jerarquización, incluimos una cuestión que, a su vez, permitía la respuesta libre para concretar información que difícilmente se podía reducir a una sola opción:

26. ¿Cuáles son tus cadenas preferidas? (Indica hasta tres por orden de preferencia):

a) TVE1
b) La Dos
c) Antena 3
d) Canal Sur
e) Tele 5
f) Canal +
g) TV local (indicar) _____
h) Canal por parabólica o cable (indicar) _____

1ª	2ª	3ª

(indicar la letra correspondiente)

Finalmente, señalar que en nuestro cuestionario no hemos incluido cuestiones que se recogen en la literatura (Rodríguez y otros, 1996: 188-189) del tipo «No sé»/«Prefiero no contestar», dado que la naturaleza del instrumento que hemos elaborado, basado esencialmente en la reflexión sobre los hechos cotidianos no se prestaba a este tipo de respuesta. En todo caso, en los niveles de respuesta, hemos traducido todos aquellos items que los alumnos no han respondido dentro de este bloque: «No contesta/No sabe», diferenciándolo necesariamente de los llamados casos «missing», esto es, ausentes en el proceso de recogida de datos.

Universidad de Huelva 2009

3.6.2.4. Los diarios de los profesores y los alumnos

Señala Patton (1990: 24 y ss.) que «los datos cualitativos consisten en descripciones detalladas de situaciones, acontecimientos, sujetos, interacciones y conductas observables; citas directas de sujetos sobre sus experiencias, actitudes, opiniones y pensamientos; fragmentos o párrafos completos de documentos, correspondencia, registros e historias de casos».

En este contexto ha de entenderse la importancia de los documentos personales en el estudio cualitativo, y concretamente de los diarios, ya que, como señala Zabalza (1991: 81), al que seguiremos de cerca en las siguientes aportaciones, «en Pedagogía nos sirven para explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y el relato que de ellas hacen sus protagonistas», ya que «la percepción subjetiva que suministran los actores (...). Se convierte en objeto en sí mismo de la investigación, cuya interpretación se sitúa en el marco de los datos objetivos que el propio documento personal proporciona» (pág. 82). Hemos de tener en cuenta, de todas formas, que una de las limitaciones que se plantean en la investigación científica a este instrumento de recogida de datos es la problemática que plantea para la interrelación del caso con la realidad general. Sin embargo, con este medio lo que pretendemos precisamente, como señala Zabalza (1981: 82-84), es el «estudio de lo individual, sin pretensiones de generalización (o con la pretensión de llegar tan sólo a generalizaciones intermedias), es decir, a poder referir los hallazgos a grupos próximos y homogéneos».

No pretendemos, en este sentido, estudiar una clase, sino más bien sujetos específicos, en concreto, cómo afrontan sus «dilemas prácticos» en la aplicación del Programa Didáctico los docentes sujetos de nuestra investigación en su interacción con los alumnos, desde su propia visión personal de la enseñanza; son, por tanto, autoconcepciones y autorrepresentaciones, con notables riesgos metodológicos, como documentos personales; sin embargo, como señalan Porlán y Martín (1996: 22), en el contexto de la investigación cualitativa, su uso está justificado, ya que pueden propiciar «el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula, a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. El hecho mismo de reflejarlo por escrito favorece el desarrollo de capacidades de observación y categorización de la realidad, que permiten ir más allá de la percepción intuitiva».

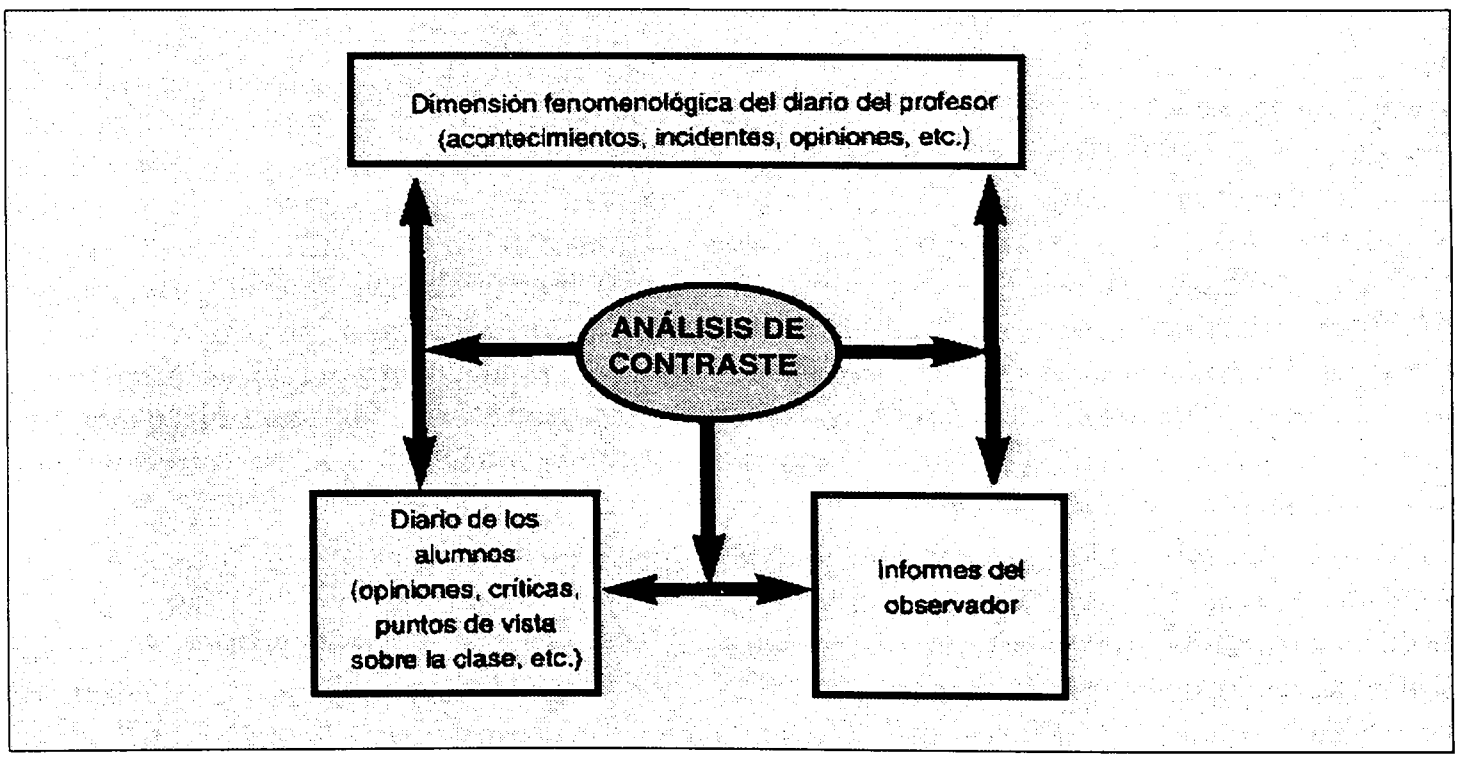
Como señala Woods (1989: 125), estos «diarios pueden ser de gran utilidad para el investigador, ya que representan las experiencias, observaciones y estudiadas reflexiones de unos participantes». Sin embargo, ya este autor refleja las dificultades de llevarlo a la práctica, porque, como él indica, «poca gente lleva los diarios» y su uso más generalizado en etnografía «se da cuando el investigador los exige para fines particulares».

Entre las objeciones metodológicas que se han puesto de relieve para el uso de los diarios en la investigación educativa –aspectos éstos que tendremos presentes en

Universidad de Huelva 2009

nuestra investigación– se han señalado por Blumer, Thomas y Zaniecki (citados por Zabalza, 1991: 86-87): el problema de la representatividad (para ello es esencial tener en cuenta el alcance de los objetivos del estudio), la adecuación (de forma que los datos estén proporcionados al objetivo de la investigación), la fiabilidad (ligada a la veracidad del documento y de comprobar los datos a través de distintas fuentes) y la validez (referida a la fundamentación de las interpretaciones extraídas a través de los datos de cada documento particular). Hoy también se propugnan planteamientos más abiertos con respecto a la posibilidad de trabajar este tipo de documentos en trabajos científicos (Zabalza, 1991: 87), buscando la triangulación –como en nuestro caso– con otros procedimientos más «triangulables» que la comprobación del diario con diferentes fuentes, prácticamente imposible, dada la naturaleza personal del diario. En todo caso, se cuenta con la ventaja de la longitudinalidad y diacronicidad del documento que, como señala Zabalza, «da pie a redundancias de fiabilización (tópicos que se mantienen a lo largo del relato)».

En nuestro caso, como señalaremos, partimos de la perspectiva de todos los profesores –siete, en total– lo que permite además obtener perspectivas múltiples. Porlán y Martín (1996: 63) señalan además que es conveniente trabajar «con el contraste de informaciones procedentes de sujetos que ocupan una posición diferente en la dinámica del aula; es decir, nuestra perspectiva como profesores, los puntos de vista de los alumnos, y de los de cualquier observador no implicado en las responsabilidades docentes. A este proceso se le llama habitualmente triangulación».



Diarios y triangulación
(Porlán y Martín, 1996: 63)

Universidad de Huelva 2009

Los diarios en nuestro estudio

En nuestro trabajo, los diarios han sido uno de los ejes fundamentales para la recogida de la información, especialmente de la dinámica del aula, a partir de las aportaciones de los alumnos y profesores. La justificación del empleo de los diarios, en nuestro caso concreto, siguiendo las aportaciones de Cabero y Hernández (1995: 57) y Cabero y Márquez (1996: 51-52), ha venido determinada por:

- Ser un estudio temporalmente extenso (tres meses de planificación y seis meses de aplicación) con una evolución que se espera significativa en cuanto a cambios de actitudes y percepciones de los alumnos frente al fenómeno televisivo.

- Cobrar una notable importancia y significatividad las percepciones de los profesores y su dinámica de aula como variable para percibir las potencialidades didácticas del material curricular del Programa y su variabilidad en función de los diferentes estilos de los profesores, percibidos no sólo a través de observaciones externas, sino también a través de sus propias cosmovisiones.

- Por el enfoque original y único que aportan los profesores y alumnos como informantes y sujetos de la investigación de la propia dinámica de desarrollo del Programa Didáctico, incidiendo en sus limitaciones, así como en sus virtualidades, todo ello dentro del contexto natural del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Por los conocimientos que genera este tipo de materiales sobre la forma de planificar el trabajo, sus actuaciones didácticas con los alumnos, las dificultades en el material, así como sus progresos (desde la óptica del docente) y la visión que, desde la particularidad del alumno, genera la dinámica del aula y su visión de la clase, del profesor y la asignatura (desde la óptica del discente).

En cuanto al proceso de elaboración, hemos de señalar que, al igual que los otros instrumentos de la investigación, éste fue parte integrante del diseño del mismo desde sus inicios, siendo en esa fase de diseño –temporalmente circunscrita al último trimestre de 1996– cuando se informó, en el contexto de la planificación de la aplicación y experimentación del Programa Didáctico, de la necesidad de elaborar estos instrumentos, tanto por parte de los alumnos como de los profesores.

A finales de diciembre, los profesores recibieron por parte del investigador principal unos *blocks* con anillas, especialmente ideados para la ocasión –con 200 hojas en blanco para los profesores y 100 hojas para los alumnos–, a manera de «cuadernos de bitácora» que les sirvieran como instrumentos materiales para plasmar sus diarios. La entrega del material fue ideada como una fórmula de recordatorio de la necesidad de elaborar diariamente los mismos tanto por parte de ellos, como el recordarles que una de las tareas iniciales al comienzo del desarrollo de las sesiones –a principios del segundo trimestre– era la selección de la alumna o alumno que fuera a realizarlo en cada uno de los grupos de la investigación.

Durante los seis meses de la aplicación del Programa, profesores y alumnos fueron llevando a cabo sus correspondientes diarios, con la escritura de los mismos en

Universidad de Huelva 2009

cada sesión, y cuyos resultados analizaremos en el siguiente epígrafe. En este período, y sobre todo en las reuniones con los profesores aplicadores y en las correspondientes entrevistas de contraste, el investigador principal –como podrá comprobarse– fue indagando el proceso de avance de estos materiales, insistiendo a los aplicadores para que ellos motivaran a los alumnos que los realizaban, con los sistemas que estimaran más convenientes. Se recomendó la escritura de los mismos lo antes posible una vez finalizada la sesión, ya que el mejor recuerdo de los actos facilitaba su transcripción y ofrecía mayor nivel de fidelidad, al tiempo que se le aconsejaba, si era necesario, la toma de notas breves o códigos de recuerdo durante el desarrollo de la clase, sobre todo para aquellos docentes y alumnos con dificultades de recuerdo.

Respecto al proceso de negociación, en primer lugar, hay que deslindar el llevado a cabo con los profesores aplicadores –que fue directo del propio investigador– del de los alumnos –realizado a través de los docentes–.

Hemos de confesar que una de las preocupaciones más intensas sentidas por este investigador a lo largo de todo el período de experimentación, fue precisamente las incertidumbres generadas por la falta de control directo sobre este instrumento que se consideraba en la recogida de datos. Como señala Zabalza (1991: 91), «el diario es un recurso ciertamente costoso, por lo que implica de continuidad en el esfuerzo narrativo, por lo que supone de constancia y ascesis al tener que ponerse a escribir tras una jornada a veces agotadora de trabajo en las clases (...), por el propio esfuerzo lingüístico de reconstruir verbalmente episodios densos de vida».

Sin embargo, teníamos esperanza, dado que en la negociación con los profesores, se había acordado que ellos recibían un material curricular novedoso, inexistente en el mercado, que les facilitaba en extremo el desarrollo de sus asignaturas, a cambio de colaborar en la investigación evaluativa de la experimentación del Programa, concretándose ésta en la facilitación de las observaciones externas y en el desarrollo de materiales personales, como en este caso es el diario. Pero además, confiábamos que no sólo fueran los términos del «contrato investigativo» los que incentivaran a los profesores a llevar cabo este instrumento, pues correríamos el riesgo en todos los casos de contar con diarios formalizados, sin valor para la investigación, sino que además los diarios actuaran, como señala este profesor, generando interés propio, ya que «una vez que los profesores se 'meten' dentro de la dinámica del diario, le encuentran, por lo general, mucho sentido y una gran utilidad para ellos mismos; y a partir de ese momento, el diario suele desbordar con mucho los propósitos iniciales del investigador» (Zabalza, 1991: 91).

Respecto a la elaboración del diario de los alumnos, en el período de planificación, se discutió cuál era el mejor procedimiento para la asignación del alumno o alumna que se iba a responsabilizar de redactarlo en cada clase. Se optó porque fuera cada docente el que determinara, en función de su contexto concreto, el mejor sistema de selección. Unos optaron por pedir voluntarios, otros lo seleccionaron al azar y otros optaron por escoger aquel alumno que estimaban que mejor podría reflexionar sobre la dinámica del aula.

Universidad de Huelva 2009

Por otro lado, en cuanto a las necesarias salvaguardias metodológicas en el trabajo con los diarios que hay que vigilar, según señala Zabalza, (1991: 96 y ss.), hemos de indicar que en nuestra investigación hemos pretendido tener presente tanto las precauciones técnicas como las de contextualización pragmática.

Ya hemos indicado que la validez-representatividad no tiene en este estudio –ya que ése no es el objetivo de nuestra investigación– que ver con la representatividad muestral ni con la generalización, sino más bien con la naturalidad de los contenidos, de forma que en los mismos se responda a la marcha habitual de la dinámica del aula, y no se ofrezca una 'reconstrucción' artificial de la misma.

Para ello en el proceso de negociación y en las entrevistas de contraste se insistió de forma constante –aunque ellos ya lo conocían– en la finalidad formativa de la investigación, por lo que se recomendaba la mayor naturalidad en las reflexiones y la sinceridad en los escritos. Como podrá observarse en los documentos primarios que presentamos en la «Documentación Complementaria», y las ejemplificaciones insertas en los «Anexos» y en los fragmentos objetos de referencia en el proceso de análisis, los docentes llegaron a un alto nivel de sinceridad y naturalidad, aunque no todos ellos con la misma capacidad reflexiva.

Otro aspecto fundamental, dentro de las salvaguardias, es un problema común de todas las investigaciones cualitativas, la dimensión de la reactividad (Zabalza, 1991: 98), ya que se insiste en que tienen que escribir sus diarios, «como si nadie fuera a leerlos», sabiendo que éstos van a ser objeto de estudio en una investigación. Al igual con que la anterior salvaguardia, pocos son los márgenes que el investigador tiene para «combatir» este problema, si no es a través de la naturalidad que se impregna a la investigación y a la claridad de los objetivos de la misma, compartiendo investigador e informantes constantemente información en una fluida corriente colaborativa y formativa.

Respecto a las salvaguardias de tipo pragmáticas, la contextualización de la elaboración del diario viene condicionada, según Zabalza (1991: 99), por el tipo de solicitud a que responde el diario, desde qué percepción de sí mismo y del investigador elabora el profesor el diario y cómo se resuelve la dialéctica privacidad/publicidad. En cuanto al primer punto, ya hemos apuntado el proceso de negociación, inscrito en el marco de la planificación de la aplicación y la experimentación del Programa como el contexto para la solicitud del diario. Finalmente, en el ámbito de su privacidad, se aclaró, también en el proceso de negociación, que el diario no era un sistema de evaluación y que éste no sería utilizado fuera de los contextos de la investigación y en el ámbito académico en la que ésta se circunscribía.

En cuanto a los planes de trabajo con estos materiales, indicamos a continuación cuáles fueron los planteamientos expuestos a los profesores y a los alumnos para su cumplimentación.

Universidad de Huelva 2009

Los diarios de los profesores aplicadores

Portada de un diario del profesor de la investigación.

La primera vez que en el proceso de negociación se planteó a los profesores que uno de los instrumentos más válidos para recoger la información del proceso de experimentación eran los diarios de los profesores, ya que con éstos era posible reflejar, en palabras de Porlán y Martín (1996: 65) «los acontecimientos, situaciones, frases y comentarios de la vida del aula con el objetivo de ir construyendo una visión más objetiva y compleja» de la aplicación del Programa Didáctico, la respuesta inicial de los docentes fue de cierta incertidumbre, e incluso temor a elaborar un material que les resultaba totalmente novedoso, del que sólo habían oído hablar como un instrumento de investigación. Además, consideraron que la escritura diaria supondría un esfuerzo costosísimo. Sin embargo, a medida que se fue profundizando en el mismo y analizando las posibles ventajas que éste conllevaría, todos los docentes consideraron que éste, a pesar de sus «costos», podría ser un instrumento válido e interesante. Como veremos en el análisis de los datos, al final, todos los profesores lo llevaron a cabo a lo largo de todo el proceso de experimentación y algunos, al concluir su finalización, confesaron el valor de éste para la reflexión de la vida del aula, en los términos que Zabalza señaló más arriba.

En nuestro caso, este instrumento ha sido esencial para ir recogiendo en cada sesión las «innovaciones y aportaciones personales al plan previsto, los resultados obtenidos y aquellas anécdotas que fueran representativas del cumplimiento o no de los objetivos y de lo acertado o inadecuado de la metodología propuesta. El objetivo que perseguía este instrumento era de disponer una visión «caliente» proporcionada por los mismos participantes sobre la marcha del Programa que sirviera de contraste a la visión aportada por los observadores externos» (Mora, 1989: 128).

Por otro lado, siguiendo a Zabalza (1991: 103), un aspecto fundamental era delimitar «la consigna desde la que se iban a hacer los diarios». En nuestro caso, ésta quedó en cierto grado abierta para que cada profesor afrontara la tarea de hacer el diario de una manera personal, siempre y cuando tuvieran presente que lo que se pretendía era poner de manifiesto las virtualidades y limitaciones del Programa Didáctico y correspondientes materiales curriculares para desarrollar la «competencia televisiva» de los alumnos. Sin embargo, esta apertura «in extremis» generó una cierta incertidumbre en algunos profesores, por lo que se optó por elaborar un esquema flexible y adaptable que, a manera de guión, contenía los siguientes aspectos:

- Cómo se había planificado el desarrollo de la clase, cómo se programa la sesión (planificación).

Universidad de Huelva 2009

- Qué actividades fundamentales se habían desarrollado en la misma, qué ocurre en el aula (tareas).
- Qué dificultades relativas al diseño y desarrollo de los materiales se habían percibido (incidencias).
- Qué logros se advertían en el proceso (avances).
- Los dilemas: problemas, sensaciones, apreciaciones en el desarrollo de los acontecimientos, pensamientos e intereses, etc.

En definitiva, se optó por proponer a los profesores un esquema abierto que facilitara la reflexión, no sin antes aclarar que lo que más interesaba en este tipo de instrumentos era el análisis personal, desde el propio enfoque del profesor.

Durante las diferentes entrevistas de negociación que se realizaron a lo largo de los seis meses de aplicación, en múltiples ocasiones se fue comentando el desarrollo de éste, aunque el investigador no tuvo acceso a los materiales hasta finalizado el Programa.

Finalmente indicar que las reflexiones de los diarios se reflejaron en los Cuadernos especialmente elaborados para tal fin –que ya hemos reseñado–, pero era necesario la informatización de estos documentos para su procesamiento cualitativo a través del paquete HyperResearch. La búsqueda de transcriptores, aparte de difícil, presentaba el inconveniente de la dificultad caligráfica en un documento original y personal; por lo que se solicitó a los docentes que ellos mismos podrían hacer la labor de su procesamiento en programas de texto (Word o WordPerfect). Aunque todos manifestaron su voluntad de realizar la tarea, la dificultad se centró especialmente en dos que ni tenían equipos informáticos, ni acceso a los mismos, ni conocían el funcionamiento de los procesadores de textos. Finalmente, todos, a excepción de una profesora, entregaron sus materiales informatizados, ya que a iniciativa personal buscaron fórmulas para procesarlos. La docente que no pudo entregarlo íntegramente, ya que le fue imposible, sí consiguió procesar un parte por mediación de colegas de su Centro, el resto fue transcrito por el investigador principal y una colaboradora, dentro del grupo de alumnos que –ya hemos señalado– colaboraron en el estudio como agentes externos.

Los diarios de los alumnos/as

Como señalan Porlán y Martín (1996: 63), «conviene trabajar con el contraste de informaciones procedentes de sujetos que ocupan una posición diferente en la dinámica del aula; es decir, informaciones procedentes del punto de vista de los profesores y de los puntos de vista de los alumnos». Por ello en nuestra investigación hemos considerado esencial contar también con la visión que de la dinámica del aula aportan los alumnos, ofreciendo una perspectiva distinta a la ofrecida en los documentos personales de los docentes.

Universidad de Huelva 2009

Ya hemos señalado los procesos de selección de los alumnos en la elaboración de los diarios, determinados por los propios profesores, a partir de los acuerdos del proceso de negociación en la planificación de la investigación.

En cuanto a las estrategias de incentivación para la realización de los mismos, señalar que el investigador en todas las sesiones de negociación y contraste puso en evidencia la importancia de motivar a los chicos para su realización, así como la necesidad de realizar un seguimiento permanente de su elaboración, anotando que esta «inspección» debería ser siempre indirecta, porque el visionado directo del material podría traer como consecuencia el aumento de la artificialidad del mismo y su realización como «escaparate», perdiendo la naturalidad, que hemos descrito como unos de los principales resortes para la validación de los mismos dentro del paradigma cualitativo de investigación. Era conveniente, por ello, que los docentes comentaran con los alumnos, en orden a aumentar la línea colaborativa y de apoyo, cómo se iba desarrollando, qué problemas encontraban, si necesitaba algún tipo de apoyo, etc. En todo caso, éstos se plantearon como una actividad de clase que sin ser general para todos los alumnos, permitía que el seguimiento y su realización fuese mucho más sencillo y fácil que en otros contextos investigativos.

Portada de un diario del alumno de la investigación.

En cuanto a los contenidos, señalar que, al igual que en el de los docentes, se prefirió no limitar en exceso en un corsé su estructura, en aras de una mayor espontaneidad, especialmente relevante en alumnos, todos ellos noveles en el proceso de elaboración de un instrumento de este tipo dentro del marco de una investigación. De todas formas, se sugirió a los profesores que señalaran como aspectos importantes a incluir en las reflexiones de las sesiones los siguientes:

- Ritmo de desarrollo de la clase y relaciones alumno/profesor.
- Incidencias en la aplicación del material.
- Problemas surgidos en la aplicación del Programa.
- Avances detectados en el visionado crítico de la televisión.

Un aspecto que se discutió en el proceso de negociación era el determinar la idoneidad del registro de todas las sesiones, o bien que los alumnos, al igual que en las sesiones de observación, se limitaran a tomar apuntes de un día a la semana. Aunque se dejó libre la opción, contando con la diversidad de problemáticas en la selección e incentivación de los alumnos, la mayoría optó, al igual que el diario de los profesores, por el registro diario.

La extensión de los apuntes se dejó libre, aunque, contando con que el trabajo exigía un esfuerzo suplementario diario a los alumnos, se aconsejó brevedad.

Universidad de Huelva 2009

Ya hemos indicado, por otro lado, que, al igual que con los diarios de los profesores, el investigador principal diseñó y entregó para cada uno de los alumnos seleccionados un «Cuaderno de diario», donde formalmente realizaran las reflexiones.

Una vez finalizada la aplicación del Programa, los profesores aplicadores recogieron los diarios de los alumnos, señalándose, como aspecto positivo, la entrega de todos los seleccionados, como puede comprobarse en la «Documentación Complementaria» y en las ejemplificaciones de los «Anexos». Un problema adicional que hubo que solventar fue la transcripción de estos textos a procesamiento informático, para proceder a su tratamiento. No era procedente, después del trabajo suplementario que los propios profesores habían realizado en la investigación, especialmente con la elaboración y procesamiento de sus diarios, que fueran ellos los responsables de procesar los de los alumnos. Por esta causa, se tuvo que acudir nuevamente al equipo de colaboradores de la investigación para la realización de estas transcripciones.

3.6.2.5. Las observaciones externas

Señalan Evertson y Green (1989: 303) que «la observación, como forma de abordar el estudio de procesos y cuestiones educativas, tiene una rica y variada historia». Si bien es verdad que la observación es parte de la vida ordinaria de los seres humanos, ya que, como apuntan García Hoz y Pérez Juste (1989: 129), es la primera actividad para el conocimiento de la realidad, nosotros entenderemos en nuestro trabajo desde un punto de vista más restrictivo. Así concebimos, como metodología observacional, siguiendo a la profesora Anguera (1988: 7), al «procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento». Siendo la observación de los sujetos el «método de recogida de datos más antiguo y utilizado» (Contandriopoulos y otros, 1991: 102), el uso de los métodos observacionales en investigación educativa está justificado esencialmente, en palabras de Hayman (1984: 93), porque el objeto de la investigación descriptiva «consiste en describir y evaluar ciertas características de una situación particular en uno o más puntos del tiempo. A menudo éstos son puntos del tiempo ubicados en un ambiente activo, dentro de la vida real», frente a la investigación de «naturaleza experimental donde el investigador controla la variable independiente».

En nuestro caso, la observación desempeña un importante papel, proporcionándonos, según Tejedor (1985: 181) «hechos» y «pautas» que nos permitirán «dar forma a nuestras teorías», obteniendo valiosas informaciones sobre cómo se desarrolla el

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico que hemos diseñado en los contextos naturales donde lo hemos experimentado. Se ha tratado, por tanto, de un proceso sistemático y deliberado, orientado a buscar información válida, en el marco de los diferentes instrumentos que hemos empleado (Hopkins, 1989: 108).

La observación científica, según Tejedor (1985: 181), supone «la selección deliberada de algún aspecto significativo de los fenómenos, en cierta situación y en un momento determinado, un detenido examen que puede requerir el uso de procedimientos e instrumentos de precisión y la presentación de resultados» En este sentido, toda investigación que pretenda ser científica ha de plantearse «qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o qué utilidades se da a los datos» (Rodríguez y otros, 1996: 150). En las siguientes reflexiones, pretendemos presentar la fundamentación, dentro de la amplia literatura científica que hemos consultado (Patton, 1980; García Hoz y Pérez Juste, 1989; Walker, 1989; Massonnat, 1989; Contandriopoulos y otros, 1991; Hopkins, 1989; Anguera, 1989; Sierra Bravo, 1989; etc.), que nos ha llevado a concretar nuestro método observacional en el contexto de la investigación evaluativa que realizamos.

En primer lugar, hay que tener presente una máxima que se ha consagrado en el estudio de las Ciencias Sociales: que cualquier instrumento o enfoque de observación de un acontecimiento (proceso, conjunto de conductas, contexto grupal) es sólo una representación o visión de los fenómenos. Por ello, una observación para que sea científica –y salve en la medida de lo posible el margen de subjetividad humana– ha de ser sistemática, esto es, intencional, estructurada y controlada. En palabras de Tejedor (1985: 181), «la intencionalidad es una característica básica», ya que los hechos «no se observan en estado puro, sino que se enfocan desde una determinada perspectiva –marco teórico– y con unos objetivos concretos; no se observa todo lo que cae bajo el campo de las observaciones, sino que se seleccionan los aspectos relevantes huyendo de la acumulación indiscriminada de datos»; es estructurada, cuando «se vincula a una teoría y procede en su realización con un determinado orden y método»; y es controlada, cuando «es objetiva y comprobable». En este sentido, y a efectos de fundamentar las observaciones de nuestro trabajo, Goetz y LeCompte (1988: 156) señalan que «el diseño de una observación eficaz exige que los investigadores adopten una serie de decisiones reflexivas. Las unidades de análisis se especifican previamente a la obtención de los datos; los medios de registro se eligen según su adecuación a estas unidades; se determinan las estrategias de selección o muestreo de las unidades registradas y se realizan ensayos para perfeccionar las técnicas de recogida de datos». Recogemos a continuación las decisiones que, según Evertson y Green (1989: 311), ha de tomar un investigador o planificador a la hora de comenzar a diseñar una observación rigurosa, como medio de representación de la realidad:

a) La cuestión a estudiar.

b) Un lugar en el cual efectuar la observación.

c) Un fragmento de la realidad a observar dentro del lugar.

Universidad de Huelva 2009

d) Un instrumento o una combinación de instrumentos para registrar y almacenar el segmento de la realidad en estudio (sistema de categorías, registro narrativo, escala de valoración, notas de campo y fotografías...).

e) Procedimientos para observar (dónde colocarse, cuándo observar, cuántos observadores emplear, en qué orden utilizar determinados instrumentos).

f) Los sujetos que se han de observar o el contexto de observación (individuo, grupo, acontecimiento, tipo de conducta, estrategia...).

g) Los procedimientos de análisis apropiados para el problema estudiado y para el registro obtenido.

h) El método de comunicar los datos y la información extraída del registro de la observación (informe escrito, representación gráfica, protocolo grabado...).

Las observaciones de aula de nuestra investigación

Si la observación, como hemos indicado y subrayan Anguera (1989: 21) y Sierra Bravo (1989: 253), para ser científica, ha de servir a «un objetivo de investigación, ser planificada sistemáticamente, controlada y relacionada con las proposiciones de la investigación en general y sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad», vamos a proceder ahora a determinar y precisar los «puntos de decisión», siguiendo a Rodríguez y otros (1996: 151), en los que se han concretado las observaciones en nuestro trabajo.

Respecto al problema objeto de nuestra investigación, hemos de indicar que ya en páginas anteriores hemos señalado los objetivos de esta investigación evaluativa, al tiempo que se ha incidido en la importancia de la diversidad de metodologías de recogida de información como el sistema más eficiente para recoger información variada, contrastada y diversa sobre la compleja realidad a estudiar. Si los cuestionarios, que ya hemos reseñado como instrumento utilizado, nos ofrecen información valiosa del punto de partida inicial y final de los alumnos, sujetos de nuestra investigación, los diarios de alumnos y profesores, las observaciones y las entrevistas de contraste nos permiten en nuestro trabajo tener una visión global del proceso –no ya del punto de partida o de llegada– en el que se desenvuelve la dinámica de las aulas, en orden a captar las interacciones contextualizadas en las que se desenvuelve la aplicación del Programa Didáctico.

Frente a los diarios de alumnos y profesores, que ofrecen la visión subjetiva de los protagonistas de la misma, la observación nos permite obtener un enfoque bien distinto, mediante personas externas que, desde una óptica más imparcial, y utilizando como principales requisitos «un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria» (Woods, 1989: 56), como «moscas en la pared», en expresión de Woods (1989: 52), observan «las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia», reflejándolo en una «viñeta comprensiva» (Moral y Fernández, 1995: 39), y contando siempre con que el acto de observar es la «actuación conjunta y

Universidad de Huelva 2009

necesaria de tres elementos fundamentales: percepción, interpretación y conocimiento previo» (Anguera, 1988 13), que ha de ser distorsionada lo mínimo posible por los sesgos del observador que luego reseñaremos.

Frente a las entrevistas de contraste –que analizaremos como instrumento a continuación–, las observaciones se desenvuelven en el propio contexto de aprendizaje, permitiendo a los docentes actuar prácticamente tal como ellos son, sin demandar la reflexión compartida de aquéllas y en interacción con los alumnos, impartiéndose el Programa Didáctico en el marco natural del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez delimitado el enfoque «sui generis» de la observación en nuestra investigación evaluativa, supeditada y enmarcada en los objetivos generales de nuestro estudio, conviene precisar los elementos que en nuestro contexto concreto van a ser objeto de observación, esto es, lo que Walker (1989: 153 y ss.) denomina «sistemas de observación». Como señalan Goetz y LeCompte (1988: 154-155), la observación exige la presencia de «protocolos de análisis de la interacción», que pueden ser estandarizados, «con categorías de interacción definidas operacionalmente», como el de Flanders o bien confeccionados directamente por el investigador, como es nuestro caso y el de la «mayoría de los etnógrafos que trabajan y actúan en el entorno escolar», ya que, aunque el poder de generalización y fiabilidad de los estandarizados es muy elevado, difícilmente «se ajustan a las pautas de comportamiento reales que interesan al investigador».

Protocolo observacional

Cuestión básica de observación:

Aplicación del Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica». Procesos, limitaciones y avances en la implementación de los materiales curriculares del mismo.

Bloques directos de observación:

- Diseño del Programa Didáctico y del Paquete Curricular. Recursos, medios y materiales empleados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Planificación de la actividad didáctica.
- Contexto: descripción del aula y los espacios en los que se imparte el Programa.
- Gestión y organización del aula. Las dinámicas de clase.
- Estrategias y actividades docentes y discentes en el aula.
- La interacción y el ambiente del aula.
- La evaluación curricular.
- Los procesos: avances y limitaciones detectadas en el desarrollo del Programa.

Universidad de Huelva 2009

Respecto a los contextos de la observación, esto es, las condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en las que se sitúa el proceso de observación (Evertson y Green, 1989: 312-320; Rodríguez y otros, 1996: 152), hemos de remitir a los datos que ya hemos incluido en este trabajo, que enmarcan las observaciones dentro de las siete aulas en las que hemos aplicado el Programa Didáctico. Por tanto, en nuestro caso, hemos optado por una observación no individualizada, sino de aula, en el contexto natural de la aplicación del Programa Didáctico, contando con la diversidad de variables que definen a cada uno de los centros y profesores participantes en el estudio.

En cuanto a la selección de las muestras, esto es, «el conjunto de decisiones relacionadas con el cuándo de la observación (duración total, distribución del tiempo o especificación de un punto de observación) que afectan a su representatividad (Rodríguez y otros, 1996: 152), en nuestro estudio el proceso observacional se ha prolongado desde los inicios de la aplicación del Programa Didáctico –enero 1997– hasta su finalización dos trimestres después, coincidiendo con el final del curso –junio 1997– . Previamente al período de observaciones, como indicaremos, se llevó a cabo la fase de entrenamiento de los observadores –noviembre/diciembre de 1996–. La justificación de la selección del período de observación viene determinada por la trascendencia de este instrumento para recoger longitudinalmente los procesos de avances y limitaciones que experimentan los alumnos en el desarrollo del Programa Didáctico, ya que, como hemos referenciado, una de las especificidades de este instrumento investigativo, frente a otros usados también en el estudio, es su capacidad de reflejar los progresos por su recorrido en el tiempo y su diacronicidad.

En este sentido, se optó por asignar a cada observador a un centro específico –siete centros, siete observadores– y el desarrollo de una sesión completa (de inicio a fin de la clase) en intervalos de una semana/quince días, de manera que al final del proceso se pudiera contar un total global de observaciones de cada centro/aula/profesor, participantes de la investigación (Villar, 1996: 51). Para ello, se elaboró lo que Anguera (1988: 18) denomina el «timing» o temporalización de las distintas fases, detallando especialmente el número (12 sesiones por observador), criterios de duración (el período ordinario de la materia en su horario de clase), distribución y periodicidad de las sesiones (semanal o quincenalmente, repartidas proporcionalmente en el período de los seis meses de la aplicación).

En cuanto a la elección del tipo de participación que desarrollamos en las observaciones de nuestra investigación –grado de implicación–, hemos de señalar que entre las opciones que señala Anguera (1988: 20; 1989: 125 y ss. y también Massonnat, 1989: 59 y ss.; Patton, 1990: 206 y ss.; Contandriopoulos y otros, 1991: 103): autoobservación, participación-observación, observación participante, observación no participante), optamos por la «observación no participante» que, como indica Woods (1989: 52), es el método en que «el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal», esto es, «el investigador no pertenece al grupo objeto de estudio» (Anguera, 1989: 126).

Universidad de Huelva 2009

Dado el número de centros seleccionados en nuestro estudio, que nos permitiría tener una visión más amplia del proceso de aplicación que el estudio de un caso único, nos vimos en la obligación de recurrir a un grupo de colaboradores que desempeñaran la función de observadores, previamente entrenados para tal fin. De esta forma se cerraba el paso a una investigación participante que hubiese exigido una implicación en un sólo caso del investigador principal.

Por ello, en este ámbito de opciones, en el diseño de la investigación, se procedió en favor de la amplitud de perspectiva que ofrecían los siete centros posibles objetos de la investigación que por la profundidad de un estudio único, dentro del marco de la observación participante. La observación no participante permite «contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno» (Goetz y LeCompte, 1988: 153), reduciendo al mínimo las interacciones con los participantes, centrando su atención no intrusivamente en lo que este autor llama «flujo de los acontecimientos», registrando «los aspectos proxémicos y kinésicos», ya que, en nuestro caso, el foco de la investigación se centraba tanto en las pautas de interacción entre alumnos y profesores que generaba la aplicación del Programa (kinesia), como en la influencia del contexto y los espacios del aula en los procesos de los alumnos (proxemia).

Dentro de las observaciones no participantes (Anguera, 1989: 126 y ss.), optamos por la observación directa, ya que nuestros actos observacionales se realizaron «sobre el terreno, en contacto directo con la realidad» y conocimiento de los observados, tanto por parte de los docentes como de los alumnos. El proceso de información a los docentes se realizó, como ya se ha indicado, en la fase de negociación, llevada a cabo durante el primer trimestre del curso. Con los alumnos, el profesor el primer día de aplicación del Programa informó, tal como se había acordado en la planificación de la experimentación, a éstos que iban a desarrollar un Programa Didáctico experimental y que una vez cada período semanal o quincenal acudiría a la clase un observador a describir la realidad del aula.

Por otro lado, en cuanto a los sistemas para registrar, almacenar y representar las observaciones (Evertson y Green, 1989: 320 y ss.; Rodríguez y otros, 1996: 154 y ss.), esto es, las técnicas e instrumentos habituales de la observación, entre los cuatro sistemas observacionales diferentes que se apuntan en la literatura científica: sistemas categoriales, descriptivos, narrativos y tecnológicos, en nuestro estudio hemos recurrido esencialmente a los sistemas descriptivos y narrativos, analizando la aplicación del Programa, a partir de las conductas, acontecimientos y procedimientos desarrollados en el aula.

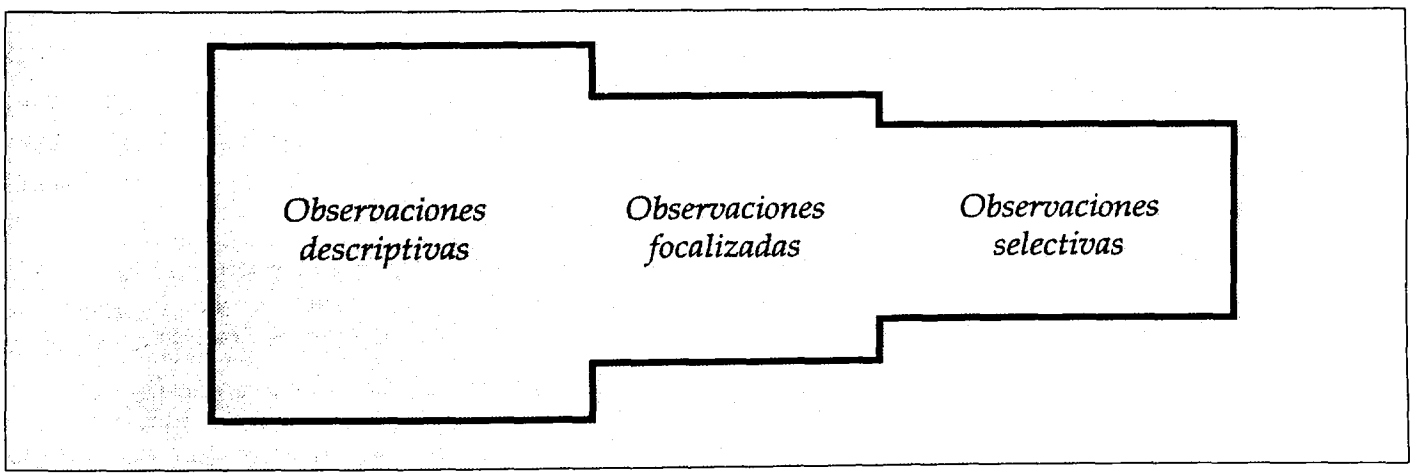
En nuestro caso, partimos del genérico protocolo observacional antes reseñado para ir identificando las categorías a partir de los datos obtenidos. Es la diferencia que Evertson y Green (1989: 324) señalan entre sistemas cerrados y abiertos, ya que mientras que «el observador que utiliza un sistema cerrado se limita a registrar los elementos que aparecen en su lista, con los sistemas abiertos, el observador capta un segmento más amplio del contexto». Además, mientras que «los datos en los sistemas categoriales en general se registran en vivo y en orden, es decir las conductas observadas se registran en los formularios codificados a medida que se producen», regis-

Universidad de Huelva 2009

trando cada conducta en una sola categoría, en los descriptivos se identifican «los correspondientes patrones de conducta» y se efectúan las correspondientes transcripciones, identificando «pautas de actuación, turnos, secuencias enlazadas, etc.» (Evertson y Green, 1989: 325).

En nuestro estudio, en este sentido, hemos seguido la «técnica del embudo» (Rodríguez y otros, 1996: 160-161), comenzando con la observación descriptiva, para ir progresivamente focalizando la observación en aspectos más particulares y significativos de la aplicación del Programa, permitiendo así que los observadores fueran teniendo una primera visión global de los centros observados, para luego incidir en aquellos aspectos específicos del Programa que más nos interesaba conocer.

Esencialmente, hemos recurrido a los sistemas narrativos de observación, ya que, en nuestro caso, como señala Evertson y Green (1989: 342), «el observador ha sido el principal instrumento de observación», dependiendo sus descripciones en gran medida de su sistema perceptual. Es cierto que procedimos a realizar un largo proceso de entrenamiento que ya reseñamos y al que más abajo nuevamente aludiremos, pero es evidente que nuestra «opción por el registro de la ocurrencia natural de acciones, acontecimientos, conductas y demás», utilizando para ello el lenguaje cotidiano, ofrece un amplio margen de actuación. Si bien los registros narrativos se construyen, como señalan Evertson y Green (1989: 343), durante la observación y después de ella, ya hemos indicado que, nosotros, para uniformar la actuación de los siete observadores, en el proceso de entrenamiento elaboramos un genérico protocolo de observación, con varios bloques de referencia, siendo diseñado el sistema de categorías a partir –como veremos en el apartado de análisis de los datos– «a posteriori» y a partir de las observaciones directas obtenidas en el campo.



Fases del proceso de observación (Rodríguez y otros, 1996: 161)

El registro de las observaciones se ha realizado a través de las «notas de campo» (Taylor y Bogdan, 1990: 74 y ss.; Woods, 1989: 56 y ss.; Rodríguez y otros, 1996: 161; Anguera, 1988: 29), entendiendo por éstas el conjunto de datos, informaciones, opiniones y hechos tomados a partir de la sesión –y no en la misma, por no provocar

Universidad de Huelva 2009

interferencias en la interacción– según las instrucciones de la fase de entrenamiento. En todo caso, en la misma se tomaron palabras-clave, frases-recordatorio o claves simbólicas que facilitaran posteriormente el recuerdo, esto es empleando lo que Woods (1989: 60) define como «triquiñuelas». En nuestro caso además se facilitó, especialmente en el período de las observaciones focalizadas, que los observadores, junto a las notas descriptivas, hicieran comentarios, ideas, reflexiones, siempre y cuando, como señalan Rodríguez y otros (1996: 161), «se separasen de su interpretación por el observador, diferenciándolos mediante paréntesis».

El formato empleado para nuestras notas de campo comienza con un cuadro en el que se recoge la clave del observador, el número de la sesión de observación, junto al centro, al nivel, al día de la semana y la hora de observación. En nuestro caso, dado el proceso informático posterior con un paquete de análisis cualitativo –como veremos, el HyperResearch– no fue necesario dejar márgenes en las transcripciones, ya que el proceso de codificación se realizaría directamente en el mismo. En la «Documentación Complementaria» de este estudio incluimos los textos de las observaciones íntegras, una vez transcritos a procesador de textos (WordPerfect 7.0 para Windows 95), y en los «Anexos» incluimos algunas ejemplificaciones de los mismos.

OBSERVACIONES EXTERNAS

IES "San Sebastián"

Código observador: RCF

Nº Sesiones: 13

Fecha comienzo y final: 27/01/97 -12/06/97

RCF 01 **IES «San Sebastián»**
27/01/97 **4º ESO**
Lunes **13:35/14:35**

Son las dos menos diez y la clase aún no ha comenzado. Los alumnos están sentados de forma muy dispersa. La clase está dividida en tres hileras de tres mesas cada una, todas ellas mirando hacia la pizarra. Los alumnos están muy distanciados entre sí y quedan muchas mesas libres. Están gritando y se están diciendo cosas unos a otros; se escuchan algunas expresiones como: "¡Qué gracioso!". Se ríen y forman alboroto con las carpetas.

La profesora acaba de mandar poner encima de la mesa el trabajo que tenían pendiente del día anterior y el Libro del Alumno. Éste consistía en construir un relato de lo que sería para cada uno de los alumnos, en particular, un día sin la televisión. La profesora da opción a que los alumnos, de forma voluntaria, lean las redacciones. A continuación pide a uno de los alumnos (alumno A) que lo lea y a los demás les pide por favor que escuchen a su compañero. Dos alumnas se hacen señas, mientras se lee y hay otros que sonríen porque al parecer les hace gracia lo que está leyendo ese alumno. Al finalizar su lectura, la profesora comenta que dicho alumno no ha entendido bien la actividad, que de lo que se trataba era de contar una experiencia (real o ficticia) de lo que sería para él un día sin el televisor. A esto añadió el comentario de que la redacción sería más complicada para aquél que tuviese adicción por la tele y, en cambio, más fácil a quien no estuviese acostumbrado a ver la tele asiduamente.

Universidad de Huelva 2009

En cuanto a los observadores, Anguera (1989: 144; 1988: 22) apunta, como requisitos previos a tener presentes a la hora de su selección, su madurez mental y habilidad para escuchar y percibir, además de la capacidad para mantener una actitud alerta y saber captar las interacciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el conocimiento de los fines de la investigación y las fases de la misma. Para ello fue crucial los criterios de selección –que ya hemos referenciado más arriba– y la fase de entrenamiento. Ros (1987: 306-308) señala que «unos de los aspectos claves en el desarrollo y aplicación de un instrumento de medidas, consiste en la fiabilidad del instrumento, y éste lo es si es consistente en lo que mide. En los instrumentos de observación la fiabilidad se consigue indirectamente a través de la consistencia de la observación de los observadores. Debido a ello una de las etapas claves en el desarrollo de un instrumento es el entrenamiento de los observadores».

Ya hemos indicado en páginas anteriores que durante la fase de planificación de la aplicación del Programa Didáctico y de la experimentación del mismo se desarrollaron diferentes reuniones con el grupo de observadores, procediendo a su selección, a la determinación de su rol, a la impartición de unas breves lecciones sobre la importancia de la observación y a las técnicas concretas que se iban a utilizar en nuestro estudio en concreto. Subrayamos ya que los seleccionados en estas sesiones de observación eran todos ellos alumnos de la Diplomatura de Magisterio o de la Licenciatura de Psicopedagogía, con suficientes conocimientos teóricos sobre la técnica de investigación observacional, a partir de las diferentes asignaturas inscritas en el currículum relacionadas con la metodología investigativa en educación. De todas formas, el investigador principal informó en las sesiones de entrenamiento sobre las líneas generales del estudio, así como las nociones teóricas –que hemos recogido en estas páginas– por las que en esta investigación en concreto se optaba. El entrenamiento, por ello, no tuvo que fundamentarse en la adquisición de habilidades categorizadoras, ya que, como hemos indicado, nuestras técnicas de registro observacional se basaron fundamentalmente en los sistemas narrativos y descriptivos. Por ello el trabajo se centró especialmente en la explicación de la técnica observacional, en la descripción detallada del protocolo de observación inicial del que se partía y en la resolución de todas aquellas dudas que se planteaban. Se informó que los «porteros» de la investigación eran los propios profesores aplicadores, a los que se les presentó en la última sesión de entrenamiento, de forma que el acceso al campo se facilitara con el conocimiento directo del docente que iba a ser observado.

En cuanto a los aspectos concretos de entrada en el campo, negociación de su propio rol, posición en el aula, establecimiento del «rapport», nivel de observación no participante, relaciones con los informantes-clave, las técnicas de campo y las sugerencias para las anotaciones se siguieron las instrucciones que ofrecen de forma ilustrativa Taylor y Bogdan (1990: 50-99), en cuanto a que en éstas se recogen de manera sencilla y ejemplificadora los criterios básicos a tener presentes por el observador en el entorno del aula.

Por otro lado, otro aspecto clave a considerar en la observación de carácter científico que hemos pretendido tener presente en nuestro trabajo es la fiabilidad y vali-

Universidad de Huelva 2009

dez de los instrumentos y sistemas empleados así como de los materiales recopilados, ya que éstos se traducen en el control de las causas de error de la observación (Evertson y Green, 1989: 358 y ss.).

En primer lugar, hemos procedido a disminuir lo máximo posible «el grado de interferencia» (Anguera, 1989: 150 y ss.). En el diseño de la planificación observacional se optó por personas próximas al entorno escolar, con unos conocimientos teórico-prácticos del mismo como futuros profesionales y que aún siendo ya adultos, poseían una edad cercana a los propios alumnos investigados, reduciendo de esta forma el «índice de reactividad».

En el desarrollo de la aplicación del Programa, el posicionamiento de los observadores fue el que marca la literatura como menos intrusivo, dentro del presencial, la colocación en la zona trasera del aula, sin intervención en la clase. Otro aspecto importante a considerar, originado por el observador, es su variabilidad interna (intra) y especialmente externa (entre) entre los distintos observadores participantes en el estudio. En cuanto a la primera, la evolución de los seis meses de aplicación, supone una habituación con el medio y en general, en palabras de Anguera (1989: 155), «un incremento de exactitud observacional» que en este caso repercutió positivamente en la investigación, ya que permitió una focalización más fina de los puntos de observación, especialmente en el período en que el impacto de los materiales debería ser más evidente por la acción del tiempo de aplicación. Pero especialmente, más preocupante y difícilmente controlable es la variabilidad entre observadores.

En este sentido, Anguera (1988: 23 y ss.; y también Massonnat, 1989: 43) indican un conjunto de «sesgos» característicos de la observación que se presentaron en el entrenamiento de los observadores y en todas las reuniones de seguimiento como errores a evitar. En cuanto a la percepción de los hechos, se delimitó, dentro del esquema general, cuál era el foco esencial de atención en el proceso de aplicación del Programa, intentando evitar los efectos de «centración», «contraste», «halo» y «anclaje» (Anguera, 1988: 24). Ya hemos subrayado en otra parte que la «reactividad» se controló por el escaso nivel de impacto que los observadores causaron en las aulas del estudio, como puede comprobarse en los diarios de los profesores y especialmente en las entrevistas de contraste.

Finalmente, en cuanto a la validez, Woods (1989: 65) se plantea «¿hasta qué punto pueden estos hallazgos aplicarse a otras escuelas? Hay dos enfoques diferentes en la etnografía. Están quienes la ven como exclusivamente ideográfica, es decir, descriptiva de situaciones particulares (...). Por otro lado, están los que prefieren considerarla como nomotética, es decir, generalizadora, comparativa y teórica (...). Ambos enfoques no son excluyentes». Si bien nuestro objetivo ha sido de una «mayor comprensión de la acción social en la situación que se estudia; sin embargo, no hemos renunciado por ello a lo que Woods (1989: 66) denomina «generalizabilidad», buscando para ellos grupos «típicos», con variables diferenciadas de tipos de escuelas, zonas, localidades, titularidad pública y privada, niveles y cursos distintos. En todo caso, aunque como señala este autor, «cuanto más representativa sea la escuela, ma-

Universidad de Huelva 2009

yores serán las probabilidades de validez externa de los resultados», en nuestro estudio no ha habido intenciones en ningún caso de presentar los datos como válidos externamente, dada la limitada muestra y los procedimientos contextualizados que se han empleado en el proceso de investigación.

Listado de observadores y observaciones

IES «La Marisma»/H
Observadora: MJL (María José Laureano Delgado)

Sesiones	Fecha	Día	Hora
MJL 01	17/01/97	Viernes	08:25/09:20
MJL 02	24/01/97	Viernes	08:25/09:20
MJL 03	29/01/97	Miércoles	11:50/12:45
MJL 04	12/02/97	Miércoles	11:50/12:45
MJL 05	14/02/97	Viernes	08:25/09:20
MJL 06	21/02/97	Viernes	08:25/09:20
MJL 07	11/04/97	Viernes	08:25/09:20
MJL 08	18/04/97	Viernes	08:25/09:20
MJL 09	25/04/97	Viernes	08:25/09:20
MJL 10	13/05/97	Martes	10:25/11:20
MJL 11	23/05/97	Viernes	08:25/09:20
MJL 12	30/05/97	Viernes	08:25/09:20

IES «Diego Rodríguez» de San Juan
Observadora: CRV (Carmen Rebollo Vázquez)

Sesiones	Fecha	Día	Hora
CRV 01	17/01/97	Viernes	08:15/09:15
CRV 02	24/01/97	Viernes	08:15/09:15
CRV 03	07/02/97	Viernes	08:15/09:15
CRV 04	14/02/97	Viernes	08;15/09:15
CRV 05	21/02/97	Viernes	08:15/09:15
CRV 06	18/03/97	Viernes	08:15/09:15
CRV 07	11/04/97	Viernes	08:15/09:15
CRV 08	25/04/97	Viernes	08:15/09:15
CRV 09	13/05/97	Martes	13:20/14:15
CRV 10	23/05/97	Viernes	08:15/09:15
CRV 11	10/06/97	Martes	13:20/14:20
CRV 12	13/06/97	Viernes	08:15/09:15

IES «San Sebastián»
Observadora: RCF (Rocío Cárdenas Fernández)

Sesiones	Fecha	Día	Hora
RCF 01	27/01/97	Lunes	13:35/14:35
RCF 02	03/02/97	Lunes	13:35/14:35
RCF 03	13/02/97	Jueves	13:35/14:35
RCF 04	24/02/97	Lunes	13:35/14:35
RCF 05	10/03/97	Lunes	13:35/14:35
RCF 06	17/03/97	Lunes	13:35/14:35
RCF 07	14/04/97	Lunes	13:35/14:35
RCF 08	28/04/97	Lunes	13:35/14:35
RCF 09	08/05/97	Jueves	13:35/14:35
RCF 10	22/05/97	Jueves	13:35/14:35
RCF 11	26/05/97	Lunes	13:35/14:35
RCF 12	09/06/97	Lunes	13:35/14:35
RCF 13	12/06/97	Jueves	12:35/13:35

Centro Diocesano «Sagrado Corazón»
Observadora: EPC (Eva Prado Cuesta)

Sesiones	Fecha	Día	Hora
EPC 01	19/02/97	Miércoles	14:10/14:40
EPC 02	05/03/97	Miércoles	13:55/14:30
EPC 03	12/03/97	Miércoles	13:50/14:35
EPC 04	19/03/97	Miércoles	14:00/14:35
EPC 05	02/04/97	Miércoles	13:55/14:35
EPC 06	09/04/97	Miércoles	13:55/14:32
EPC 07	25/04/97	Viernes	13:05/14:00
EPC 08	09/05/97	Viernes	13:05/13:58
EPC 09	14/05/97	Miércoles	13:55/14:30
EPC 10	23/05/97	Viernes	13:05/13:52
EPC 11	28/05/97	Miércoles	13:50/14:40
EPC 12	04/06/97	Miércoles	13:50/14:40

Universidad de Huelva 2009

Listado de observadores y observaciones

IES «La Marisma»/J
Observadora: MJS (María Jesús Salas Pérez)

Sesiones	Fecha	Día	Hora
MJS 01	17/01/97	Viernes	08:25/09:20
MJS 02	24/01/97	Viernes	08:25/09:20
MJS 03	07/02/97	Viernes	08:25/09:20
MJS 04	14/02/97	Viernes	08:25/09:20
MJS 05	21/02/97	Viernes	08:25/09:20
MJS 06	07/03/97	Viernes	08:25/09:20
MJS 07	11/04/97	Viernes	08:25/09:20
MJS 08	25/04/97	Viernes	08:25/09:20
MJS 09	09/05/97	Viernes	08:25/09:20
MJS 10	03/06/97	Martes	10:25/11:20
MJS 11	05/06/97	Jueves	11:50/12:45
MJS 12	06/06/97	Viernes	08:25/09:20

IES «Clara Campoamor»
Observadora: ARV (Ana Romero Villegas)

Sesiones	Fecha	Día	Hora
ARV 01	23/01/97	Jueves	11:50/12:45
ARV 02	30/01/97	Jueves	11:50/12:45
ARV 03	07/02/97	Jueves	13:40/14:35
ARV 04	13/02/97	Jueves	11:50/12:45
ARV 05	20/02/97	Jueves	11:50/12:45
ARV 06	13/03/97	Jueves	11:50/12:45
ARV 07	10/03/97	Lunes	11:50/12:45
ARV 08	24/03/97	Lunes	11:50/12:45
ARV 09	08/04/97	Martes	11:50/12:45
ARV 10	23/04/97	Miércoles	13:40/14:35
ARV 11	30/04/97	Miércoles	13:40/14:35
ARV 12	06/06/97	Viernes	13:40/14:35

Colegio «Virgen de Belén»
Observadora: MCG (Mara Coronel García)

Sesiones	Fecha	Día	Hora
MCG 01	29/01/97	Miércoles	16:30/17:30
MCG 02	05/02/97	Miércoles	16:30/17:30
MCG 03	12/02/97	Miércoles	16:30/17:30
MCG 04	19/02/97	Miércoles	16:30/17:30
MCG 05	05/03/97	Miércoles	16:30/17:30
MCG 06	19/03/97	Miércoles	16:30/17:30
MCG 07	02/04/97	Miércoles	16:30/17:30
MCG 08	09/04/97	Miércoles	16:30/17:30
MCG 09	16/04/97	Miércoles	16:30/17:30
MCG 10	23/04/97	Miércoles	16:30/17:30
MCG 11	07/05/97	Miércoles	16:30/17:30
MCG 12	05/06/97	Jueves	13:00/13:50

3.6.2.6. Las entrevistas

Señala Woods (1989: 77) que «aunque la observación constituye el corazón de la etnografía, la mayor parte del trabajo de investigación educativa se ha basado principalmente en las entrevistas. A menudo es éste el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero también es un medio de 'hacer que las cosas sucedan' y de 'estimular el flujo de datos'». Benney y Hughes (1970: 175-181) afirman, en este sentido, que la entrevista es la «herramienta de 'excavar' favorita de los sociólogos», porque con ella el investigador obtiene informaciones de individuos y grupos,

Universidad de Huelva 2009

influye sobre los mismos en ciertos aspectos de su conducta (opiniones, sentimientos), al tiempo que puede ofrecer un efecto terapéutico (Rodríguez y otros, 1996: 167).

A efectos de fundamentación de nuestro trabajo, entenderemos por entrevistas, siguiendo a Taylor y Bogdan (1990: 101), «los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras». Cohen y Manion (1990: 378) puntualizan indicando que este tipo de entrevistas de investigación es «un diálogo iniciado por el investigador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfoque por él sobre el contenido especificado por los objetivos de la investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas».

Sin embargo, en el rastreo para fundamentar el uso de las entrevistas en nuestra investigación, hemos padecido, como señalan Goetz y LeCompte (1988: 138), cómo «el investigador, que busca orientaciones para confeccionar sus entrevistas, se encuentra con una cantidad abrumadora de instrucciones, sugerencias, marcos protocolares y prescripciones. En toda esa literatura, abundan las contradicciones». En consecuencia, lo más aconsejable es buscar y seguir las que sean «consistentes con los fines y diseño del proyecto de investigación que se esté llevando a cabo».

En esta línea, hemos de justificar el uso de este instrumento de investigación en nuestro trabajo, diferenciándolo de otros procedimientos y técnicas de recogida de información empleados y buscándole su especificidad frente a las observaciones no participantes, los diarios de profesores y alumnos y los propios cuestionarios iniciales y finales realizados por los discentes. Así, señalan Taylor y Bogdan (1990: 191-102) que la diferencia principal entre la observación y la entrevista «reside en los escenarios y situaciones en los que tiene lugar la investigación. Mientras que los observadores participantes llevan a cabo sus estudios en situaciones de campo 'naturales', los entrevistadores realizan los suyos en situaciones específicamente preparadas. El observador obtiene una información directa del mundo social. El entrevistador reposa exclusiva e indirectamente sobre los relatos de otros», intentando, como indica Villar (1996: 42), «acceder a lo que está dentro de la persona, a lo que conoce (conocimiento e información), lo que le gusta (valores y preferencias) y lo que piensa (actitudes) en un proceso de carácter interactivo para elicitar información del entrevistado por parte del entrevistador».

Cohen y Manion (1989: 378) señalan las tres finalidades básicas de la entrevista que ellos estiman dentro de una investigación: «la recogida de información, relativa a los objetivos de la investigación»; la comprobación «de hipótesis o la identificación de variables y relaciones»; o en tercer lugar, su uso dentro de la investigación, como veremos en nuestro propio trabajo, en conjunción con otros métodos, «para profundizar en las motivaciones de los informantes y sus razones para responder cómo lo hacen».

En este sentido, las entrevistas cumplen en nuestro estudio, junto a las funciones señaladas, varios fines básicos que conviene subrayar. En primer lugar, este instru-

Universidad de Huelva 2009

mento nos permite, al igual que a Cabero y Márquez (1997: 53), «validar los resultados a través de diferentes fuentes», sin olvidar que se refuerza el punto de vista de los observadores y de los profesores aplicadores, ya que habían ofrecido información directa, bien a través de los diarios, bien a través de las sesiones de observación. Pero además, las entrevistas, siguiendo a estos autores, nos sirven como «instrumentos de contraste y de ampliación de las informaciones obtenidas» por medio de los otros recursos. Incluso, en nuestro caso, la entrevista ha sido también un valioso instrumento para alcanzar lo que Woods (1989: 87-88) denomina como el «terreno intermedio», esto es, para «crear una relación, una situación y una atmósfera adecuada» entre observadores y profesores aplicadores, ya que éstos han sido los dos grandes grupos implicados en esta técnica de recopilación de información en nuestra investigación.

Informantes	Instrumento directo	Instrumento indirecto
Profesores aplicadores	• Diarios	• Entrevistas de contraste
Observadores	• Observaciones	• Entrevistas de contraste

Instrumentos de recogida de información

Por tanto, el tipo de entrevista del que hemos hecho uso en nuestra investigación, en función del cuadro que presentamos (Cabero, 1995: 53), es de carácter grupal, ya que hemos optado por utilizar este recurso como una fórmula de reflexión compartida, es semiestructurada, cercana a la entrevista en profundidad y es de contraste, ya que pretende ampliar conocimientos.

La elección de la entrevista grupal, siguiendo las aportaciones de Watts y Ebbutt (1987: 25-34), nos permitió «desarrollar discusiones» con todos los profesores aplicadores del Programa, sujetos de la investigación, de forma que aportaron «opiniones variadas y representativas» (Cohen y Manion, 1990: 397) que complementaban los datos recogidos en sus diarios y en sus sesiones de observación. Pero además, como apunta Krueger (1991: 65), «a medida que los participantes responden a las preguntas, sus respuestas inducen a nuevas ideas o asociaciones en el resto de los presentes. Estas respuestas sirven como señales que despiertan nuevas ideas en los demás participantes». Cabero y Hernández (1995: 55) anotan también, incidiendo en un aspecto clave de nuestro estudio, que en las entrevistas en grupo «los argumentos o temas sobre los que se quiere reflexionar, pasan de ser expuestos en términos de demanda directa –como es típico en la entrevista individual– y se introducen como tema de discusión y debate». En nuestro caso, al igual que estos autores en su investigación sobre el uso del vídeo en Geografía, la entrevista grupal colectiva, ha tenido esencialmente un «matiz evaluador del trabajo realizado» durante el período inmediato a su realización, además de un fin proyectivo sobre la siguiente fase de la inves-

Universidad de Huelva 2009

tigación, ya que, como indicaremos más abajo, se realizaron sesiones mensuales durante todo el período de aplicación del Programa (dos trimestres), además de las previas en el período de planificación de la aplicación.

Por otro lado, otro aspecto decisional trascendente, una vez decididos –guiados por los objetivos de la investigación– a emplear este procedimiento de recogida de información es, según Villar (1996: 42), el «diseño de las entrevistas» en su «grado de estructuración». En este sentido hay múltiples clasificaciones y ordenaciones (Patton, 1987: 277-368; Denzin, 1978; Goetz y LeCompte, 1988: 133-134; Rodríguez y otros, 1996: 167 y ss.; Vázquez Gómez, 1985b: 88; Cohen y Manion, 1990: 378-379; Taylor y Bogdan, 1990: 102-103; etc.).

En nuestro caso, al igual que Cabero y Hernández (1995: 52) y Cabero y Márquez (1997: 53), optamos por las entrevistas semiestructuradas, «guiadas por una lista de cuestiones o aspectos a explorar», fomentando la participación e «intentando que la información fuera surgiendo a lo largo de la entrevista y que los propios entrevistados fueran los que marcaran el desarrollo de la sesión», aunque a partir de unas «indicaciones generales sobre lo que se debía comentar». Si bien el modelo que hemos seguido se encuadra dentro de la que Denzin (1980) denomina «entrevista no estandarizada», tampoco puede englobarse dentro de la definición que Villar (1996: 42) establece como «inestructurada» –asimilada a la conversación informal–. Por ello, siguiendo a este autor (pág. 43), «entre los límites de una conversación informal sobre el tema –de difícil codificación y categorización posterior con fines comparativos– y la entrevista completamente estructurada, hemos optado por la entrevista 'semiestructurada' ('interview guide', en palabras de Patton, 1987: 111) que, partiendo de un conjunto de tópicos o cuestiones sobre el tema (guía o formato), explora el pensamiento de un conjunto de sujetos sobre las cuestiones estipuladas».

Respecto al tipo de preguntas empleadas, Spradley (1979; Goetz y LeCompte, 1988: 139; y también Patton, 1980: 290 y ss.) divide las preguntas en tres grupos: las descriptivas, que pretenden una descripción de la cultura o del mundo del 'respondiente'; las estructurales, cuyo fin es verificar o componer constructos con los que los entrevistados construyen sus mundos; y las de contraste, con lo que se pretende obtener los significados de los informantes. En nuestro trabajo, las preguntas giraron más en torno al contraste, ya que lo que se pretendía con este instrumento era la agrupación de todos los miembros de ambos colectivos –profesores aplicadores y observadores– con la finalidad de «percibir» en otro escenario distinto al natural otros significados y reflexiones en torno al proceso didáctico de aplicación del Programa Didáctico por un lado y de observación del mismo, por otro, pudiendo contrastar con los compañeros otras experiencias, ventajas, limitaciones y problemas correspondientes a la experimentación en las aulas del mismo. Rodríguez y otros (1996: 179), siguiendo a Spradley, señalan que las cuestiones de contraste «se plantean para extraer diferencias entre los términos empleados por un informante como parte de una misma categoría. Así se basan en el principio de la «relacionalidad», de «uso», de «similitud» y de «contraste», siendo la modalidad de «verificación de grupo» la más utilizada en nuestro estudio, en el sentido de que este instrumento ha tenido en nuestra investiga-

Universidad de Huelva 2009

ción especial significación para «contrastar a un tiempo todos los términos que integran una taxonomía o clasificación» (pág. 181).

En función de estas premisas, era necesario contar con un guión o protocolo de las entrevistas para, como señalan Taylor y Bogdan (1990: 119), «asegurarse de que los temas claves son explorados», siendo ésta especialmente útil en la evaluación en equipo (Patton, 1980: 290). Según Villar (1996: 43), «la guía o formato provee de un marco (Patton, 1987: 112) en que el entrevistado pueda desarrollar las cuestiones, su secuencia y cuáles de ellas han de ser exploradas sistemáticamente, garantizando la propia economía de su evaluación y resultados». Goetz y LeCompte (1988: 142) apuntan que una «entrevista requiere una organización y secuencialización cuidadosas y frases que comuniquen al respondiente los propósitos y el camino que va a seguir el investigador». Por ello elaboramos protocolos de entrevistas grupales para los profesores aplicadores y para los observadores. Recogemos éstas, junto a las transcripciones de las mismas en la «Documentación Complementaria» de este trabajo y algunas ejemplificaciones en la sección de «Anexos». A continuación reseñamos algunos de los protocolos empleados.

PROTOCOLO PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN CON LOS PROFESORES/AS APLICADORES/AS

2ª SESIÓN

13 de febrero de 1997. 18.00 h.
Aula Departamental del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Esquema de trabajo:

0. Planteamiento del investigador del sentido de las sesiones y su calendario.
   Grabación y transcripción de la información. Contraste con otras fuentes.
1. Breve descripción general de las incidencias de comienzo de aplicación del Programa Didáctico en las aulas, en cada uno de los centros.
2. Recepción de la temática en general y el Programa en particular por los alumnos.
3. Nivel de comunicación con los otros profesores y con el equipo directivo.
4. Nivel de conocimiento y planificación del material por parte de los profesores.
5. La dinámica de clase y ritmos de aprendizaje.
6. Las potencialidades iniciales del material y sus limitaciones.
7. La presencia del observador.
8. Los diarios del profesor/a: problemáticas que plantean, temas que se incorporan.
9. Los diarios de los alumnos/as. Selección, seguimiento.
10. Próxima reunión.

Relación de profesores/as asistentes

Universidad de Huelva 2009

PROTOCOLO PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN CON LOS PROFESORES/AS APLICADORES/AS

6ª SESIÓN

3 de julio de 1997. 18.00 h.

Aula Departamental del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Esquema de trabajo:

1. Valoración global del Programa Didáctico.
2. El uso de los materiales: Libros (Alumno/a y Profesor/a), Cuadernos, Vídeos, Guías, etc. Su diseño y desarrollo.
3. El clima y el trabajo en el aula.
4. Las estrategias de evaluación utilizadas:
   Con los alumnos: las encuestas.
   La autoevaluación docente: el diario.
5. Percepciones de cambios en los alumnos a corto plazo: limitaciones para la producción de cambios más profundos.
6. Nuevas propuestas para el próximo año.

Relación de profesores asistentes

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA COLECTIVA CON LOS OBSERVADORES/AS

3ª SESIÓN

13 de febrero de 1997. 16.30 h.

Aula Departamental del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Guión de desarrollo:

1. Descripción general inicial de cada uno de los observadores/as sobre las sesiones de observación desarrolladas. Ajuste inicial en los centros.
2. Clima de relaciones con los profesores aplicadores. Nivel de empatía.
3. Clima de relaciones con los alumnos. Roles asumidos por el observador.
4. Limitaciones percibidas en las sesiones de observación. Incidencias generales detectadas.
5. Puntos de focalización de la observación. Necesidad de establecimiento de la escala de observación y cuándo ponerla en marcha.
6. La problemática de la transcripción. Dificultades, extensiones, lectura de fragmentos problemáticos, etc.
7. El procesamiento de la información.
8. Próxima reunión.

Relación de observadores/as asistentes

Universidad de Huelva 2009

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA COLECTIVA CON LOS OBSERVADORES/AS

6ª SESIÓN

21 de mayo de 1997. 18.00 h.
Aula Departamental del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Guión de desarrollo:

1. El desarrollo de la aplicación de los materiales en la clase: ventajas e inconvenientes.
2. Los progresos alcanzados en los alumnos. Percepciones de cambios.
3. Limitaciones que veis para la producción de cambios más profundos.
4. El clima de clase.
5. Las actitudes de los alumnos/as hacia la televisión y el Programa.
6. Las actitudes de los profesores/as.
7. La focalización de las siguientes sesiones: el Programa.
9. Otras incidencias.
8. Próxima reunión.

Relación de observadores/as asistentes

Por otro lado, Goetz y LeCompte (1988: 143), citando a Schatzman y Strauss, apuntan que, aparte de la selección de los temas y las preguntas, hay que tener presentes «cinco contingencias que afectan al resultado de una entrevista: 1) duración, o cuánto tiempo se prolonga la sesión; 2) número, o cuántas sesiones son necesarias para completar la entrevista; 3) escenario, o localización de la entrevista; 4) identidad de los individuos implicados, o quiénes son los entrevistadores y los respondientes; y 5) estilos de los respondientes o modos comunicativos característicos del grupo al que se va a realizar la entrevista».

Esta logística tuvo especial importancia en nuestras sesiones, en cuanto que las entrevistas con ambos grupos constituyeron el punto de encuentro fundamental entre el observador con ambos colectivos y entre los miembros de cada uno de los colectivos entre sí, con períodos más o menos equidistantes –como veremos en las tablas que a continuación presentaremos– de un mes aproximadamente: seis/siete sesiones en cada caso. La duración de las mismas fue muy variable, debido a la distinta profundidad y temática de cada una de ellas. Los períodos giraron entre la hora y treinta y las tres horas como máximo. El escenario seleccionado fue siempre el Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, bien en el Aula de Trabajo, bien en el despacho del investigador principal, en función del número de asistentes, la disponibilidad de espacios y la tranquilidad del mismo, ya que, al ser grabadas, se requería un cierto recogimiento. Se intentó evitar lo que Woods (1989: 62) ha denominado «síndrome de otro sitio», haciendo familiar el lugar y estableciendo con los informan-

Universidad de Huelva 2009

tes relaciones cordiales antes de comenzar las sesiones, con estancias en la cafetería de la Facultad, etc.

La composición de los grupos es evidente, en función de los ya señalados en otros instrumentos y en el epígrafe incluido de la selección de la muestra de la investigación. Los profesores aplicadores lo formaron los siete docentes que experimentaron en sus centros el Programa; el grupo de observadores, los siete agentes externos de la investigación seleccionados para observar dichas aulas. En los protocolos se insertó, como habrá podido comprobarse en las ejemplificaciones anteriores, la relación de asistentes, ya que en algunas ocasiones las sesiones se celebraron con la falta de algún miembro de los equipos o bien con algún invitado especial.

Como ya se ha señalado en otros apartados de este estudio, con ambos colectivos, el investigador principal llevó a cabo durante un trimestre antes de la aplicación del Programa –llamada anteriormente fase de planificación– un período de negociación en el que se informó y aprobó la celebración de estas reuniones, señalándose los objetivos de la mismas, el número de sesiones y toda la logística ya apuntada. Para ello se tuvieron presentes las aportaciones que Taylor y Bogdan (1990: 100 y ss.) nos ofrecen sobre la preparación de las entrevistas en profundidad (los informantes, el comienzo de las mismas, la situación de la entrevista, los controles cruzados, las relaciones con los informantes, etc.). También se tuvieron presentes las aportaciones de Patton (1980: 277 y ss. –capítulo 7–), Rodríguez y otros (1996: 171 y ss.), Sierra Bravo (1989: 356-368), Blanchet (1989: 88-129), Hopkins (1989: 86 y ss.) y Walker (1989: 113-114). Por otro lado, y con respecto al entrevistador/investigador, se tuvieron en cuenta los consejos que ofrece Woods (1989: 94-95) en el «control de contradicciones», «busca de opiniones», «pedido de aclaración», «adopción del papel de abogado del diablo», etc.

Las entrevistas fueron registradas por magnetófono y si bien, como señala la literatura, inicialmente provocaba ciertas interferencias (Rodríguez y otros, 1996: 182-184; Woods: 1989: 95-98; Goetz y LeCompte, 1988: 145-152; Denzin, 1978; Ives, 1980), una vez que observadores y profesores aplicadores se familiarizaron con el medio, el grabador se convirtió en un elemento imprescindible para recoger las sesiones, que luego tuvieron que ser transcritas a ordenador inicialmente en programa de textos (WP 7.0 para Windows 95) para su posterior procesamiento en los paquetes cualitativos que en el capítulo siguiente reseñaremos. Como señala Woods (1989: 96) esta tarea de transcripción «de horas y horas de conversación es ingente e inexorablemente lenta», pero imprescindible para poder contar después con un material que en nuestro caso fue valiosísimo para la triangulación de los datos aportados por los otros instrumentos de la investigación.

Finalmente, unas notas respecto a la fiabilidad y validez de este instrumento. Como señala Vázquez Gómez (1985b: 89), «la validez externa de la entrevista se asegura examinando la coincidencia entre la información aportada por ella y por otros métodos de investigación con el objeto de verificar la convergencia entre los resultados respectivos». En nuestro estudio, ya hemos subrayado reiteradamente que este instrumento ha sido uno más, junto a los diarios y las observaciones, ya que ha servi-

Universidad de Huelva 2009

do como punto de contraste y profundización. En cuanto a la fiabilidad en la apreciación de los resultados, este profesor plantea que «es necesario introducir esta preocupación durante el período de formación de los investigadores», como ya hemos indicado que hicimos. Woods (1989: 98) se plantea, por otro lado, una cuestión tan trascendente como «¿cómo sabemos que el informante dice la verdad?». Para este autor, las percepciones e interpretaciones ponen en peligro la validez de las entrevistas y la mejor solución que propone es su triangulación con otros procedimientos, porque «métodos diferentes para explorar un problema aumentan enormemente las probabilidades de exactitud» (pág. 102). Propone, al mismo tiempo, que otra fórmula de aumentar la calidad de las entrevistas es hacer cada vez más «investigación interactiva» (pág. 104) penetrando «en las experiencias de los demás, empatizando con los demás, volverse como ellos, contemplar el mundo con ellos, hablar como ellos y parecerse a ellos». Esta inmersión en el mundo de los informantes, propio de la etnografía pura, es, sin duda, uno de los principales recursos para garantizar la calidad de los resultados.

En nuestro caso, el grado de sintonía que el investigador consiguió con los profesores aplicadores y con los observadores, tanto en este instrumento, como en el resto, fue muy elevado, no sólo en el proceso de planificación de la investigación, sino durante el desarrollo de la misma, como lo demuestra el alto grado de presencia en las sesiones de entrevistas, la cumplimentación de los diarios, la perseverancia en la

Sesiones de entrevistas con profesores aplicadores

Sesión	Fecha	Lugar	Hora
1	14-01-97	Fac. Educación	18.00/20.00
2	13-02-97	Fac. Educación	18.00/20.00
3	12-03-97	Fac. Educación	17.00/19.30
4	17-04-97	Fac. Educación	18.00/20.00
5	21-05-97	Fac. Educación	19.00/21.00
6	03-07-97	Fac. Educación	18.00/20.00

Sesiones de entrevistas con profesores aplicadores

Sesión	Fecha	Lugar	Hora
1	14-12-97	Fac. Educación	16.30/18.30
2	08-01-97	Fac. Educación	16.30/18.00
3	13-02-97	Fac. Educación	16.30/18.00
4	17-03-97	Fac. Educación	11.30/13.30
5	16-04-97	Fac. Educación	17.00/19.00
6	21-05-97	Fac. Educación	18.00/20.00
7	16-06-97	Fac. Educación	17.00/20.00

Universidad de Huelva 2009

toma de datos en las sesiones de observación en el largo período de aplicación de los dos primeros trimestres de 1997.

3.2.2.7. Los mapas

Goetz y LeCompte (1988: 162-163) apuntan que «además de hablar e interactuar, los seres humanos fabrican y utilizan cosas (...). Estos objetos ofrecen evidencia relevante para los temas y cuestiones de los etnógrafos, porque son manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura».

Los mapas no son propiamente un instrumento de recogida de información, como los que hemos citado anteriormente (la observación, la entrevista y los diarios del profesor y alumnos), sino más bien, como señalan Rodríguez y otros (1996: 113), un recurso que «nos permite situar la información recogida en función de dimensiones sociales, espaciales y temporales que ofrecen una perspectiva del campo como un todo». En este sentido, hemos considerado relevante incluir en este trabajo los planos de las aulas en las que se ha llevado a cabo la aplicación del Programa Didáctico y su correspondiente experimentación, tomas fotográficas de las aulas y los alumnos en pleno desarrollo de los materiales –algunas de las cuales hemos ya incluido en secciones anteriores– y finalmente, los horarios asignados a las materias que nos han servido de soporte para el desarrollo del mismo.

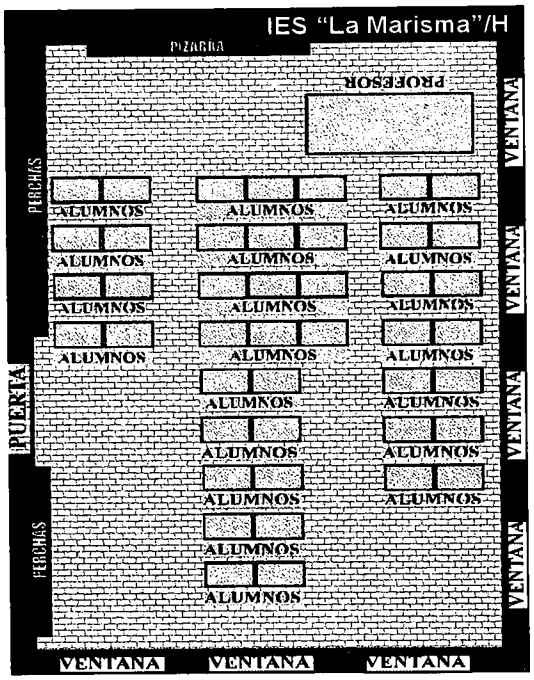
Indicar antes de comenzar a exponer éstos la trascendencia que consideramos tienen, desde un punto de vista de filosofía educativa, y por ende, con consecuencias en todo el proceso didáctico, la distribución espacial y horaria de las clases, así como las imágenes entresacadas de los contextos reales de las aulas.

Mapas espaciales: los planos

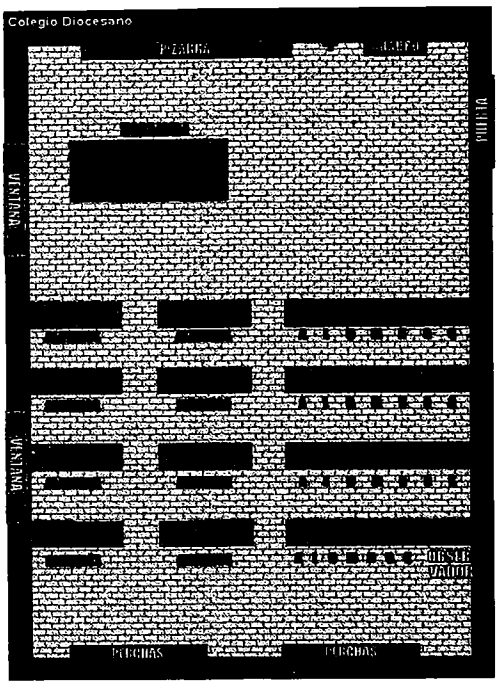
«Los mapas espaciales implican la localización de las personas (profesores, padres, alumnos), los equipos, las dependencias y los acontecimientos dentro del centro» (Rodríguez y otros, 1996: 113). Hemos considerado, por ello, de interés en este informe recoger los planos espaciales, la forma de distribución de las aulas de los centros que han participado en nuestra investigación, ya que la organización espacial de las mismas determina, en cierta forma, la metodología del aula. En todo caso, hay que subrayar que la distribución de las aulas no es, en ningún caso, por la propia organización escolar de los centros donde se ha desarrollado la aplicación, una decisión del profesor, ni una reestructuración específica para esta materia, ya que las mismas son rotativas y en ellas imparten asignaturas muy diversas con una alta movilidad (cambios cada hora), lo que ha impedido a algunos profesores –como ellos mismos confiesan en sus diarios– buscar otras alternativas espaciales más idóneas, según ellos, para este tipo de Programa Didáctico. Señalar, finalmente, que en diarios y observaciones se apuntan otras facetas sobre las personas, el espacio del centro, las dependencias, etc. que, lógicamente, en esto planos están ausentes.

Universidad de Huelva 2009

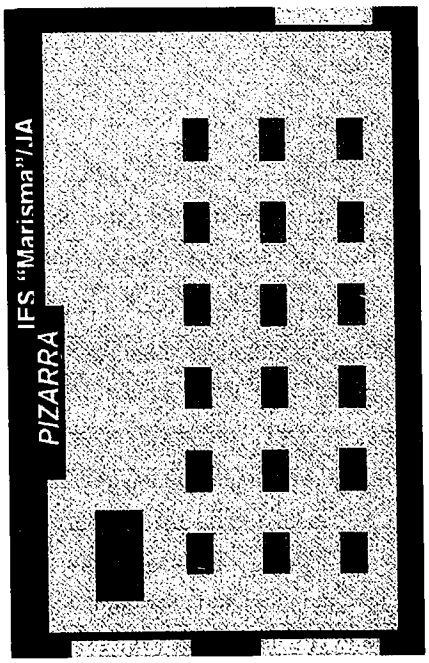
Planos espaciales de las aulas de los centros de la investigación



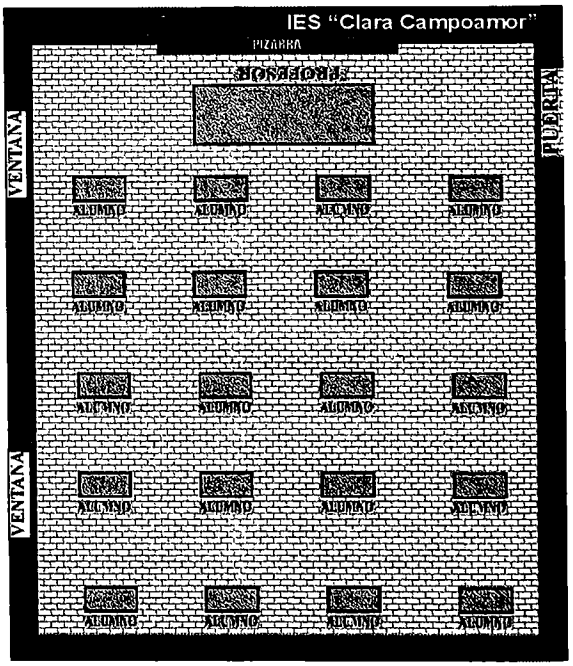
Plano del aula del IES «La Marisma/H»



Plano del aula del Colegio «Sagrado Corazón»



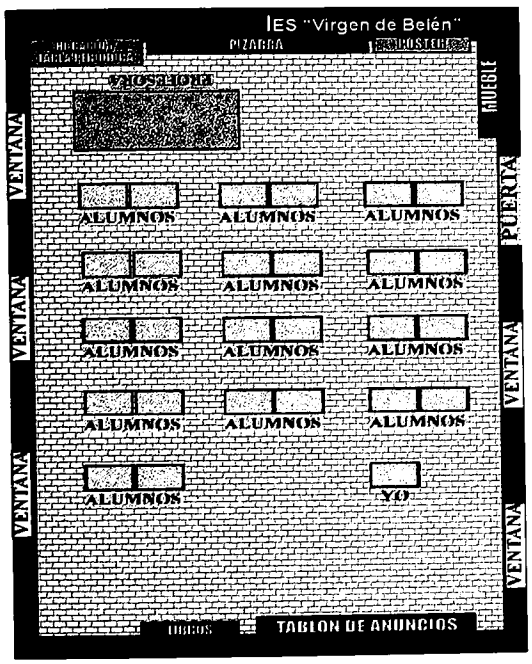
Plano del aula del IES «La Marisma/J»



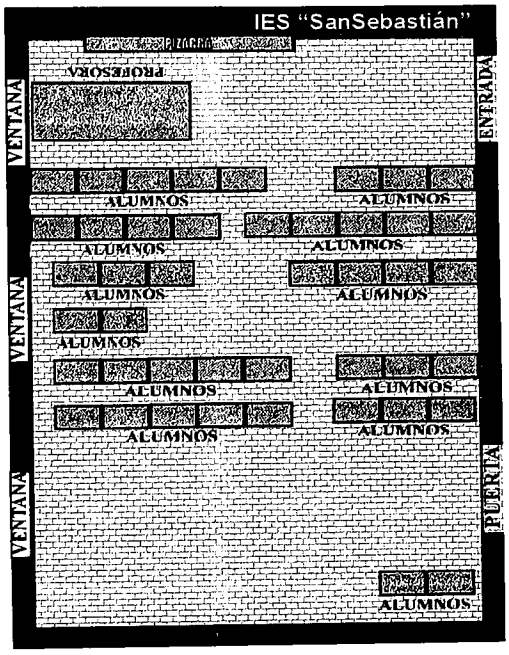
Plano del aula del IES «Clara Campoamor»

Universidad de Huelva 2009

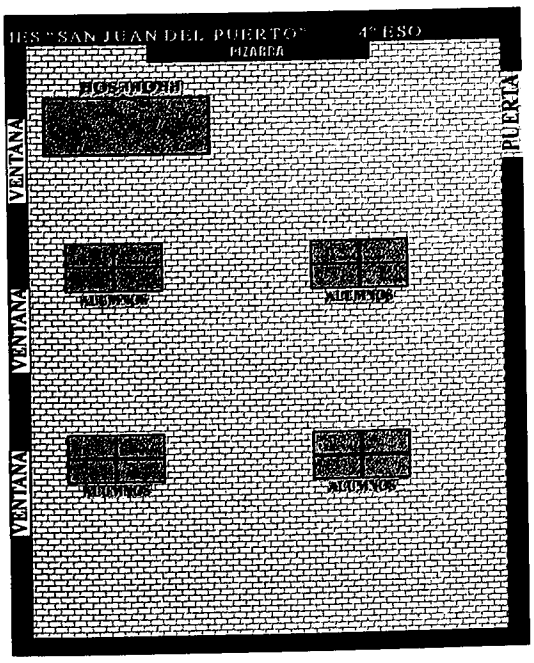
Planos espaciales de las aulas de los centros de la investigación



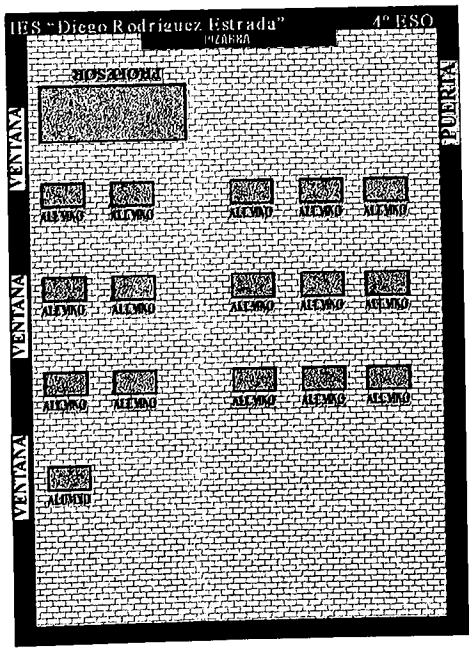
Plano del aula del Colegio «Virgen de Belén»



Plano del aula del IES «San Sebastián»



Plano del aula A del IES «Diego Rodríguez»



Plano del aula B del IES «Diego Rodríguez»

Universidad de Huelva 2009

Mapas fotográficos: las fotografías

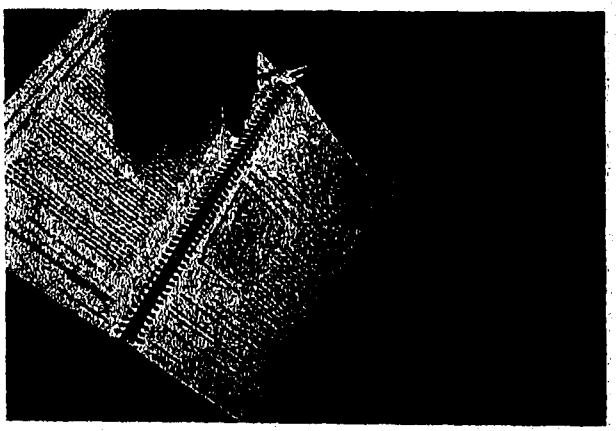
Taylor y Bogdan (1990: 147) apuntan que «los fotógrafos pueden proporcionar una excelente fuente de datos para el análisis. Como los documentos personales, las imágenes aportan comprensión sobre lo que es importante. (...) Así como el grabador puede ayudar en el registro de los datos, los equipos de filmación pueden captar detalles que de otro modo quedarían olvidados o inadvertidos». Bernal y Velázquez (1989: 97-103) lo sitúan también como «otro medio más para la recogida y sistematización de la información y documentación».

Finalmente, antes de incluir algunas tomas fotográficas de los centros donde hemos aplicado la investigación que no agotarán toda la documentación gráfica que se distribuye también por otras secciones de este trabajo, hemos de compartir con Becker (1986: 148), en su interesante trabajo sobre si «dicen la verdad las fotografías», que «las imágenes representan una muestra muy pequeña y seleccionada del mundo real sobre el cual se presume que están transmitiendo alguna verdad. Saben que su selección de tiempo, lugares y personas, de distancia y ángulo, de enmarque y tonalidad, todo combinado, produce un efecto totalmente distinto del que se lograría de la misma realidad con una selección diferente». Sin embargo, y teniendo todo este tipo de cautelas, él mismo dice que «la verdad no tiene por qué ser toda la verdad», y éstas en nuestro caso, nos aportan valiosas informaciones sobre la realidad de las aulas en las que se experimentó el Programa, siendo ése precisamente el objetivo de las tomas, tener un punto de referencia espacial de los alumnos y profesores en el propio desarrollo del Programa Didáctico.

Tomas fotográficas de las aulas de la investigación

IES «San Sebastián»

En el IES «San Sebastián» se desarrollaron actividades prácticas de análisis y producción audiovisual.



El trabajo con el Cuaderno del Alumno del Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica» fue el eje central de las clases.

Universidad de Huelva 2009

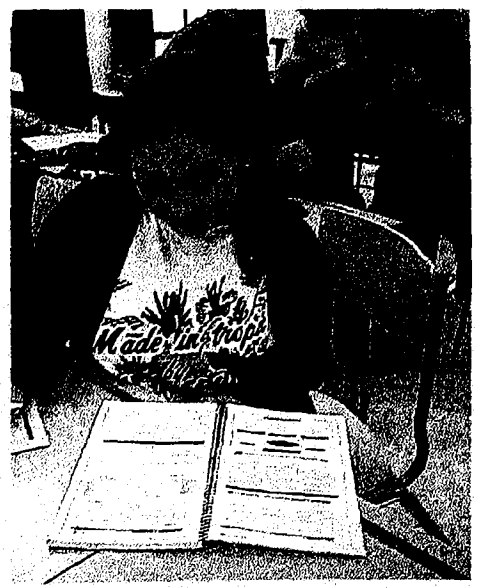
Tomas fotográficas de las aulas de la investigación

IES «San Sebastián»

El trabajo con cámaras simuladas de cartón permitió en el Centro la realización de múltiples actividades del lenguaje de la imagen.

Los grupos de trabajo para la realización de las actividades de investigación, búsqueda de información y producción fue una práctica habitual.

La combinación de los medios y recursos tradicionales con los medios audiovisuales es la estrategia didáctica para una optimización del Programa.

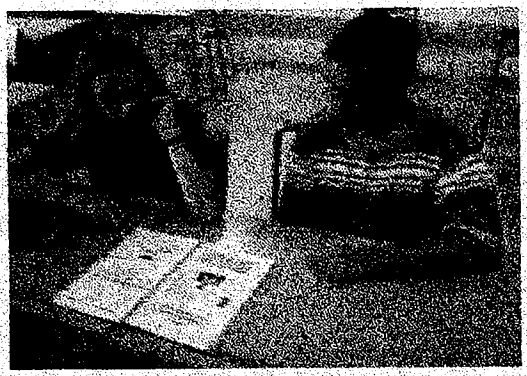


El Cuaderno del Alumno, como material base de trabajo.

Universidad de Huelva 2009

Tomas fotográficas de las aulas de la investigación

IES «Diego Rodríguez»



Los alumnos del IES «Diego Rodríguez» de San Juan del Puerto, al igual que el resto de los centros de la capital, basaron su trabajo en el material del Programa Didáctico, incidiendo de manera especial, en la producción audiovisual.

El trabajo con el Diario del Alumno permitió recoger un enfoque novedoso del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los propiso discentes.

El manejo de los medios audiovisuales era responsabilidad de los equipos de alumnos encargados de su uso y conservación

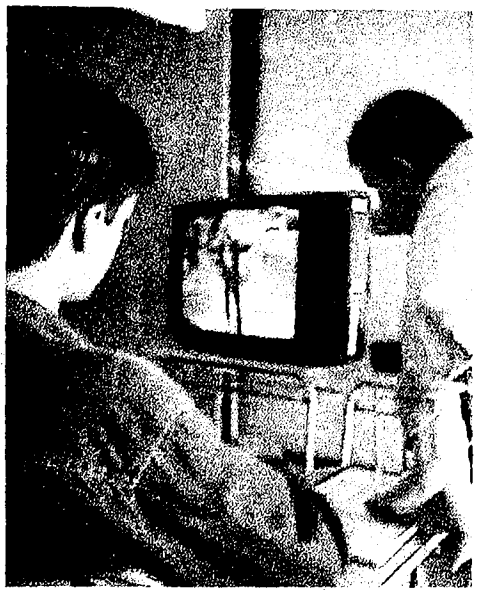
La dinámica de grupo fue la metodología de trabajo más empleada en este Instituto.

Universidad de Huelva 2009

Tomas fotográficas de las aulas de la investigación

IES «La Marisma/J»

El reducido número de alumn os/as de esta clase permitió al profesor llevar a cabo actividades más creativas con los medios.



La utiliozación de los vídeos didácticos del Programa y sus correspondientes guías de explotación fue el complemento audiovisual en esta clase.

Las alumnas y alumnos expresaron, en el pequeño grupo que conformaron, sus opiniones en torno al mundo de la TV.

El visionado reflexivo del material audiovisual complementaba los ejercicios críticos del Cuaderno del Alumno.

Universidad de Huelva 2009

Tomas fotográficas de las aulas de la investigación

IES «La Marisma/H»

En el aula H del IES «La Marisma» centraron especialmente su trabajo en el Cuaderno del Alumno.

El visionado de los vídeos didácticos en la Sala de Medios Audiovisuales del Centro fue una actividad complementaria y paralela al trabajo con el material impreso.

L a realización de las actividades de investigación inidivuales y grupales copó gran parte del tiempo de aplicación del Programa.

La profesora de este aula utilizó también al dinámica expositiva, junto al trabajo en grupos pequeños.

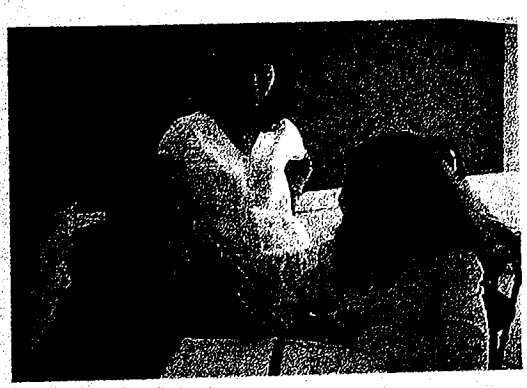
Universidad de Huelva 2009

Tomas fotográficas de las aulas de la investigación

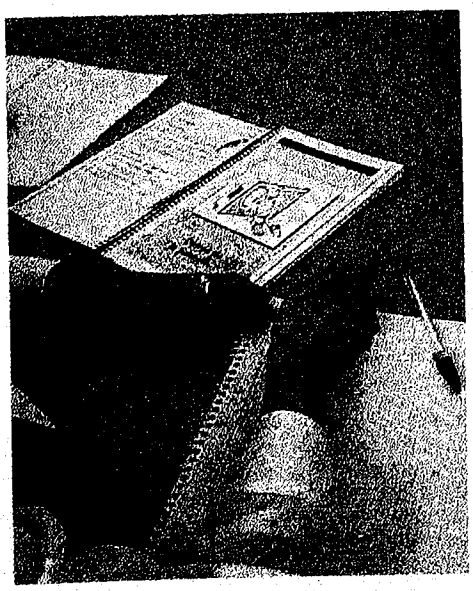
Colegio «Virgen de Belén»

En el Colegio «Virgen de Belén» el visionado de material audiovisual relacionado con la televisión fue un complemento básico de la aplicación del Programa Didáctico.

La dinámica de grupos en la Sala de Biblioteca y Audiovisual del Centro permitió el contraste y la reflexión colectica de las actividades del Programa.



L a profesora dinamizó las actividades de los alumnos con estrategias de motivación, orientación y evalaluación.



El Cuaderno del Alumno fue también el material básico de trabajo en este Centro.

Universidad de Huelva 2009

Tomas fotográficas de las aulas de la investigación

Colegio «Sagrado Corazón»

En el Colegio «Sagrado Corazón» los alumnos trabajaron básicamente con el Cuaderno de Trabajo, desarrollando las múltiples actividades propuestas.

La proyección de vídeos didácticos complementó en algunas ocasiones la dinámica del aula.

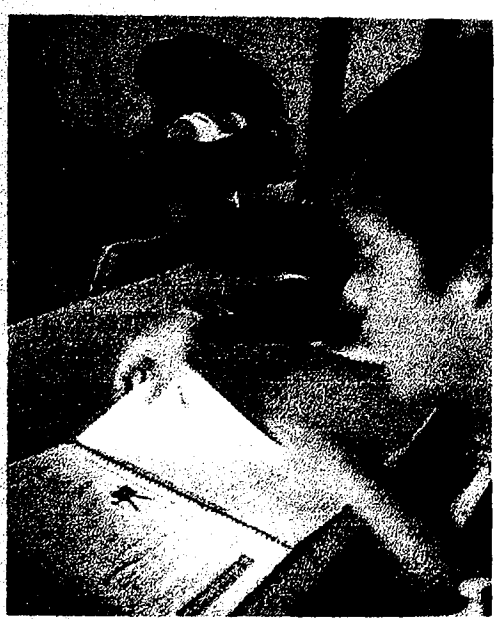
Los escasos recursos audiovisuales del Centro impidió un mayor uso de estos aparatos.

Los alumnos de este Centro privado combinaron las actividades de trabajo indiividual con las grupales.

Universidad de Huelva 2009

Tomas fotográficas de las aulas de la investigación

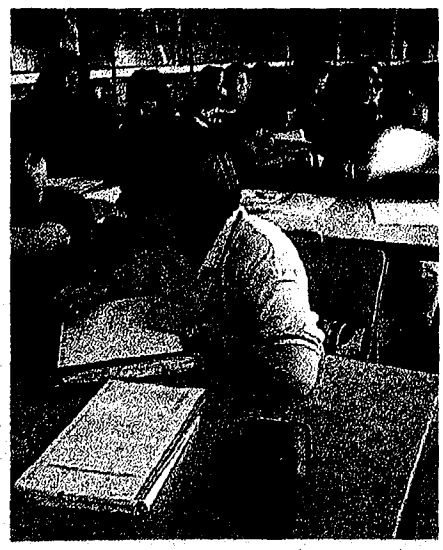
IES «Clara Campoamor»



Al igual que en los demás centros, en el IES «Clara Campoamor», el Cuaderno del Alumno fue el material básico.

El trabajo en este Centro se distribuyó entre la biblioteca y la sala de medios audiovisuales,e n función de las dinámicas de aprendizaje.

La profesora dinamizó las actividades de la clase, orientando en la realización de ejercicios y prácticas de reflexión sobre la televisión.



Los alumnos/as desarrollaron numerosas actividades de grupo.

Universidad de Huelva 2009

Mapas temporales: los horarios

Finalmente, un último tipo de mapas que incluimos en nuestro trabajo «hace referencia a las dimensiones temporales captadas en el transcurso de la vida de una institución o grupo: los horarios de clase» (Rodríguez y otros, 1996: 117). Como ya hemos indicado anteriormente, «los mapas sirven a numerosos propósitos de investigación; metodológicos, interactivos y sustantivos. De éstos, el más importante es el mencionado en primer lugar» (pág. 118).

En nuestro caso, los horarios de las asignaturas, donde se ha impartido el Programa Didáctico, es de una especial relevancia, ya que muestran las prioridades horarias de los centros en la distribución de las materias. Como veremos en las informaciones recogidas en los diarios y en las transcripciones de las entrevistas, la característica común de estas asignaturas es la de estar incluidas en el paquete de las «optativas», y por ello, tener una asignación horaria de segundo orden, concretada en su distribución en extremo o punta de muchas sesiones (finales de jornadas, finales del período semanal, etc.), lo cual se señala como un aspecto negativo en el rendimiento de los alumnos y del propio profesor.

Horarios de las asignaturas de aplicación del Programa Didáctico

Información y Comunicación
4º ESO

IES «Clara Campoamor». Huelva

	L	M	X	J	V
11:45/12:45			IC	IC	
-					
13:45/14:45					IC

IES «Diego Rodríguez» de San Juan. Huelva

	L	M	X	J	V
08:15/09:10					IC
-					
13:20/15:00		IC			

Universidad de Huelva 2009

Colegio Diocesano «Sagrado Corazón» de Huelva

-	L	M	X	J	V
-					
14:00/15:00		IC		IC	IC

Colegio «Virgen de Belén» de Huelva

-	L	M	X	J	V
15:30/16:30					
16:30/17:30			IC	IC	

IES «San Sebastián» de Huelva. Ética

-	L	M	X	J	V
-					
13:35/14:35	ET			ET	

Medios de Comunicación. 1º Bachillerato
IES «La Marisma» Grupo H

08:25/09:25	L	M	X	J	V MC
10:25/11:20		MC			
11:50/12:45			MC		

IES «La Marisma» Grupo 2/J

11:45/12:45	L	M	X	J	V MC
-		MC			
13:45/14:45				MC	

Universidad de Huelva 2009

3.6.2.8. Biogramas de los profesores

Junto a los instrumentos ya reseñados, hemos de destacar también, como elemento de contextualización, el uso de los biogramas de la vida profesional, tal como los definen Moral y Fernández (1995: 28 y ss.) y los emplean en una investigación educativa Villar y Cabero (1997: 200, 203 y ss.).

Dado que hemos incluido en epígrafes anteriores los mismos y fundamentado su uso, prescindimos de reiterarlas, no sin recordar el valor de éstos para situar a los profesores, frente a los diarios de reflexión personal elaborados por ellos mismos, los diarios de sus alumnos, las observaciones de aula recogidas por el observador no participante y todo ello contrastado con los resultados de los cuestionarios inicial y final de «competencia televisiva».

3.6.2.9. Descripción de los contextos escolares

Al igual que los biogramas, hemos incluido, en epígrafes anteriores, los contextos de los centros donde se desarrolla la investigación, ya que entre las variables contextuales que influyen en su desarrollo, nos encontramos como aspecto muy condicionante el entorno geográfico y humano en el que los profesores se desenvuelven.

La descripción de los contextos escolares es frecuente en las investigaciones educativas. Cabero y Villar (1997: 200) emplean también este recurso de recogida de datos y nosotros, por su relevancia y la significatividad de sus informaciones, lo hemos considerado de interés, ya que con ello hemos podido ubicar a los centros objeto de nuestro estudio en la barriada o localidad, indicar el tipo y perfil del alumnado que asiste, su número, las enseñanzas que se imparten, los espacios con que se cuenta y finalmente el marco de actuación pedagógica.

3.7. El análisis de los datos

Como señala Sierra Bravo (1989: 406), «terminada la etapa de la investigación de recogida de datos, la aplicación a la población objeto de la investigación de los instrumentos de observación, se concreta en una masa informe de datos individuales, sin agrupación alguna, y por tanto, carentes en tal estado de significación sociológica. (...) Por ello, la etapa esencial de la investigación social, siguiente a la observación, es la clasificación, o sea, la agrupación de los datos recogidos referentes a cada variable objeto de estudio y su presentación conjunta». Cabero y Hernández (1995: 58) indi-

Universidad de Huelva 2009

can también que «tras la recogida de información y previo a la presentación de los resultados, aparece el proceso de análisis de los datos, que consiste en convertir los textos originales en datos manejables para su interpretación», ya que los datos recogidos, en sí mismos, son insuficientes para clarificar los objetivos de la investigación, siendo necesario agruparlos de alguna forma para que nos den un significado comprensible de los mismos. Rodríguez y otros (1996: 197) apuntan que «los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que dé cuenta de la realidad estudiada». Constituye ésta, por ello, una de las tareas más fecundas y atractivas del proceso de investigación, pero también la más compleja por la dificultad de alcanzar lo que Woods (1989: 135), citando a Lacey, denomina «espiral de la comprensión».

Los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador ha de realizar todo el proceso de estructuración y vertebración del sentido de la investigación. El análisis de los datos puede definirse, por ello, como el «conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación (Rodríguez y otros, 1996: 200). Asimismo, según estos autores, la naturaleza de los datos manejados en la investigación «vendrá condicionada por las técnicas o instrumentos utilizados para recogerlos y por los presupuestos teóricos según los cuales se desarrolla el proceso de investigación». En nuestra investigación, hemos acudido, por un lado, a la recopilación de datos provenientes de las entrevistas, los diarios de los profesores y los alumnos y las sesiones de observación, expresados todos ellos en cadenas verbales, con informaciones elaboradas a través del lenguaje en forma de textos. Por otro lado, hemos realizado cuestionarios iniciales y finales, para procesar estadísticamente, cuyos datos, a excepción de las preguntas abiertas, se han presentado en forma de códigos. Procedemos ahora a explicar el proceso seguido en ambos grupos de instrumentos recopilados en nuestro estudio.

3.7.1. El proceso analítico de los cuestionarios

Como hemos afirmado, la etapa esencial de la investigación, después de la observación, es la clasificación que consiste en «reflejar, previa su diferenciación, la dimensión colectiva de los datos recogidos en la observación y con ello poner de manifiesto las uniformidades, semejanzas y diferencias de los fenómenos observados» (Sierra Bravo, 1989: 406). Galtung (1971: 209) señala que la clasificación comprende esencialmente las operaciones de codificación y tabulación. Previa a éstas, es necesario llevar a cabo otra operación que, según Sierra Bravo (1989: 406-455), a quien seguimos de cerca en las siguientes reflexiones, los ingleses denominan «editing» que consiste simplemente en la revisión detenida de los cuestionarios para detectar y eliminar en lo posible los errores y omisiones que pueden presentar.

Universidad de Huelva 2009

Esta operación de «editing» en nuestro estudio fue laboriosa y lenta, ya que tuvimos que revisar los 137 y 129 cuestionarios iniciales y finales de los alumnos respectivamente, además de los correspondientes a los profesores, agravado especialmente por algunos fallos en el diseño de la encuesta que hizo repetir dos veces una misma letra en los códigos de respuesta, en dos items. Además de, en las cuestiones descriptivas iniciales, codificar el sexo como H/M, prestándose a confusión entre hombre/hembra-mujer/macho, lo que obligó a revisar los mismos en función de los nombres de pila, para identificar el género. M. Parten, citado por Sierra Bravo (1989: 407), indica que debe comprobarse que los datos que se han tabulado sean: lo más exactos y fidedignos posibles, compatibles con los demás informes, uniformes en su anotación, completos, apropiados para la tabulación y ordenados de forma que sea fácil poner en clave y tabular.

El proceso de codificación es previo a la tabulación y consiste en «hacer representar o traducir cada respuesta de los cuestionarios y cada dimensión de los cuadros de observación por códigos o indicaciones numéricas que faciliten la tabulación» (Sierra Bravo, 1989: 407). Esta labor instrumental se desarrolló en nuestro estudio a través de codificación electrónica, mediante programas informáticos de bases de datos como el Dbase III +, el Access de Microsoft Office 97, procesador de texto, el WordPerfect 8.0 para Windows 95 y el estadístico SPSS 6.1.2 para Windows 95. En un epígrafe posterior detallaremos las funciones de cada uno en nuestro proceso de codificación.

Un problema adicional en esta fase de codificación que presentaron los datos de nuestros cuestionarios fue la presencia en los mismos de preguntas abiertas –como ya hemos señalado más arriba–, ya que si bien la codificación requiere que todas las múltiples respuestas recogidas se clasifiquen en teorías fijadas previamente, este tipo de informaciones se resiste a una fácil codificación por su propia naturaleza. Sierra Bravo (1989: 408-409) ofrece algunas pistas para verificar la categorización de este tipo de preguntas que se ha tenido presente en nuestros cuestionarios.

Una vez codificados nuestros datos, fue necesario proceder a su tabulación, esto es, a «la suma total de todos los datos de los cuestionarios de idéntico código», ordenados y presentados de forma sistemática, a través de tablas, ya que ésta es una fase previa para su «explotación», es decir, la deducción de «los resultados interesantes que se inscriben en el cuadro definido de las hipótesis de trabajo» (Sierra Bravo, 1989: 410). En nuestro caso, todo este proceso de tabulación fue realizado con la ayuda del paquete estadístico mencionado, que nos permitió extraer frecuencias, porcentajes, gráficas y estadísticos de relación entre las diferentes cuestiones y variables.

El proceso de codificación y tabulación seguido en nuestro estudio en el análisis de los cuestionarios fue como sigue:

1) La fase previa a la codificación de los mismos, fue su aplicación de los cuestionarios en los siete centros objetos de la investigación, siguiendo el protocolo que ya se ha reseñado en fases anteriores de este estudio, y situados temporalmente a comienzos y finales del Programa Didáctico.

2) Una vez recopilados los cuestionarios –en primer lugar los iniciales en enero y

Universidad de Huelva 2009

en segundo, los finales en junio– se procedió a su codificación a través de una base de datos asequible y con escasas exigencias de equipamiento informático, de manera que se facilitara el uso por parte del equipo de codificadores (agentes externos a la investigación), tal como se reseñó en el capítulo de los participantes de la investigación. El programa informático seleccionado fue el Dbase III +, con limitadas prestaciones desde la óptica de los nuevos paquetes de bases de datos, pero absolutamente compatible con todos ellos y de fácil manejo con un asistente y sin requerimiento de periféricos como el ratón, que suponía un adiestramiento para un equipo de codificadores con escasos conocimientos informáticos.

Este proceso de codificación de los cuestionarios fue largo y tedioso, dado el alto número de casos, además de la extensión del mismo, con numerosas preguntas abiertas que demandaban escribirlas en el programa, a veces sintetizando sus respuestas, dado que el número de caracteres programados para cada ítem era limitado.

3) Codificados los cuestionarios inicial y final y el de los profesores, el investigador principal volcó la información de los tres archivos a una base de datos más potente y con más prestaciones para someterla al proceso de depurado y tabulación. Se seleccionó para ello la base de datos contenida en el paquete Microsoft Office 97, el Access 97. Con pantallas intuitivas y con un visionado global de los datos, se procedió a la fase que antes hemos denominado de «editing», comprobando cuestionario por cuestionario los resultados directos y los transcritos a la base de datos.

En este período, además, se rellenaron las casillas vacías por la nula respuesta de los informantes con el código «N», traducido posteriormente a «No contesta/No sabe», ya que no se había percibido como relevante inicialmente en el diseño la diferenciación de ambas. Esta inclusión del código «N» fue crucial, ya que, aunque en un principio, se había pensado en mantener la casilla en blanco como el código correspondiente al «No contesta/No sabe», en este proceso de depuración se percibió que éste se confundía así con otro tipo de respuesta, la ausencia del alumno, al haberse optado por emparejar los dos cuestionarios, ya que los alumnos fueron identificados en ambos con el mismo número, respetando su mismo orden tanto en uno como en el otro –de manera que, por ejemplo, el caso 35 fuera tanto en el inicial como en el final el mismo alumno–. Este sistema de emparejamiento provocó que tanto en el cuestionario inicial como en el final se observasen, en las tablas generales generadas por el programa de datos, casos que aparecían con sus datos descriptivos de identificación cumplimentados, pero con todas las casillas de respuesta vacías, para reflejar de esta forma que el caso respondía a un sujeto con número de investigación, al haber cumplimentado éste uno de los dos cuestionarios, y por ello tener rellenos también los datos identificativos del otro, pero en este caso con casillas huecas, como señal de ausencia. Con esta fórmula, habitual en este tipo de procesamiento donde se emparejan sujetos en dos cuestionarios distintos, se consiguió separar los casos «missing» de los items no respondidos por desconocimiento o por propia voluntad, o bien por haber completado ya las elecciones personales en aquellos casos de cuestiones múltiples. En nuestra investigación, recogimos así, como veremos, 5 «missing cases» en la encuesta inicial, 14 en la final y 0 en la de los profesores.

Universidad de Huelva 2009

En este proceso de depuración de los cuestionarios también se detectaron errores en el propio diseño del cuestionario, que tuvieron que ser subsanados, dado que el error, aunque formal, sin un proceso de depuración afectaría a los resultados. Así tres items del cuestionario inicial y dos del final aparecieron con las letras de codificación no correlativas, bien por reiteraciones bien por saltos. Esto provocó la revisión de nuevo de todos los cuestionarios, porque se corría el riesgo de que en el proceso de transcripción informática de los codificadores, en algunos casos, se hubiera empleado un código erróneo. Además, como hemos indicado, se detectaron ciertas incoherencias en el número de alumnos/alumnas de ambos cuestionarios, por lo que se dedujeron confusiones en su asignación. Así se descubrió que los códigos M/H habían sido confundidos en algunos casos por su posibilidad de ser interpretados como macho/mujer y hombre/hembra. Revisados nuevamente todos los cuestionarios y corregidos los defectos detectados en la base de datos definitiva, se dio por concluida esta fase de «editing» y depuración de los datos, tan crucial para la validez de las informaciones recogidas.

4) Depurado los datos en la base del Access en los tres ficheros correspondientes a los tres cuestionarios, se procedió a su trasvase a un programa estadístico orientado a aplicaciones e investigaciones de Ciencias Sociales, el SPSS para Windows (Lizasoain y Joaristi, 1996) –del que hablaremos en el próximo epígrafe de la gestión informatizada de los datos– para generar en los mismos tablas y gráficas de porcentajes y frecuencias, así como los estadísticos correspondientes que nos permitieran llegar a la operación que remata y culmina todo el proceso de investigación: la interpretación y explicación de los resultados de este instrumento, para luego poder proceder a compararlos con las evidencias extraídas de los demás instrumentos de la investigación. Se trata en suma, como señala Sierra Bravo (1989: 458) de «determinar la significación y el alcance sociológico».

5) Los resultados obtenidos en el proceso estadístico se presentan en el siguiente capítulo, al tiempo que las conclusiones e interpretaciones, que a la luz de los datos, cerrarán, en el apartado posterior, nuestro estudio.

3.7.2. El proceso analítico de diarios, observaciones y entrevistas

Mientras que las reglas para la investigación causística-experimental «han sido articuladas de forma convincente», después de una larga e importante tradición (Campbell y Stanley, 1963); sin embargo, a la investigación de tipo cualitativo, como señalan Taylor y Bogdan (1990: 159) le «interesa menos el desarrollo de conceptos y teorías que la comprensión de los escenarios o las personas en sus propios contextos». Por ello, a diferencia de lo que ocurre en la investigación experimental, «en este caso no existe una división del trabajo entre recolectores de datos y codificadores. El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado y se continúan

Universidad de Huelva 2009

refinando las interpretaciones»; no existe un proceso de linealidad temporal. Goetz y LeCompte (1989: 173) indican que «en lugar de relegar el análisis a un período posterior a la recogida de datos, la elección de los marcos teóricos, las estrategias de selección y métodos de recogida de datos están todos relacionados». En un extremo, están aquellos etnógrafos que, según estos autores, «rechazan los procedimientos sistemáticos de análisis de datos cualitativos porque esclerotizan todo el proceso en perjuicio de la naturaleza intuitiva y creativa».

En nuestro estudio, en todo caso, seguimos más bien la propuesta de Goetz y LeCompte (1989: 174), cuando apuntan que «los etnógrafos analizan sus datos y emplean, de hecho, procedimientos formales, sistemáticos y lógicos para generar constructos y establecer relaciones». Por ello, aunque las tareas analíticas se realizan sin que exista un proceso claramente establecido, como en otros paradigmas investigativos, es habitual que se sigan unas pautas comunes en el análisis de datos cualitativos que se caracterizan, como subrayan Rodríguez y otros (1996: 201), por la preservación de su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización, sin recurrir a las técnicas estadísticas. Estos autores lo diferencian del «análisis de contenidos», ya que esta modalidad investigativa surgió vinculada al análisis de informaciones preexistentes, con variables susceptibles de tratamiento cuantitativo (Bardin, 1986). En nuestro caso, nos hacemos deudores de muchos de los conceptos incorporados por la técnica del análisis de contenidos en el proceso de codificación y categorización (al igual que en otras investigaciones como las de Gallego, 1996, Cabero y Hernández, 1997; Villar, 1997), pero fundamentados en datos obtenidos exclusivamente en la investigación –no se analizan documentos preexistentes a la misma ni otros de tipo oficial–, contando con la participación activa del investigador que utiliza las categorías para organizar conceptualmente y presentar la información, extrayendo de ellas no sólo frecuencias, sino especialmente interpretaciones.

En este caso, hemos de destacar que en nuestro estudio los datos aportados por los diarios, las entrevistas y las observaciones se caracterizaron, como en todos los procesos cualitativos de investigación, por su complejidad y dificultad de análisis, debido a su carácter polisémico, su naturaleza verbal, su irrepetibilidad y el cúmulo de informaciones obtenidas (Rodríguez y otros, 1996: 202), al tiempo que la ausencia de la linealidad temporal característica de la estrategia cuantitativa demandaba la simultaneidad entre la recogida de datos y en muchos casos su inicial procesamiento (mediante transcripciones, relaciones con otros documentos, etc.).

Si bien no existe un modo único y estandarizado de llevar a cabo el análisis cualitativo de los datos, recogemos ahora las aportaciones de algunos expertos respecto a las fases generales del proceso de análisis, a fin de fundamentar los pasos seguidos en nuestro trabajo.

Woods (1989: 135-136) señala que la «espiral de comprensión» que supone el análisis etnográfico supone «movimientos hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión». Por ello propone las siguientes fases: 1) análisis especulativo; 2) clasificación y categorización; 3) formación de conceptos; 4) modelos; 5) tipologías; y 6) teoría. Taylor y Bogdan (1990: 159) establecen una primera

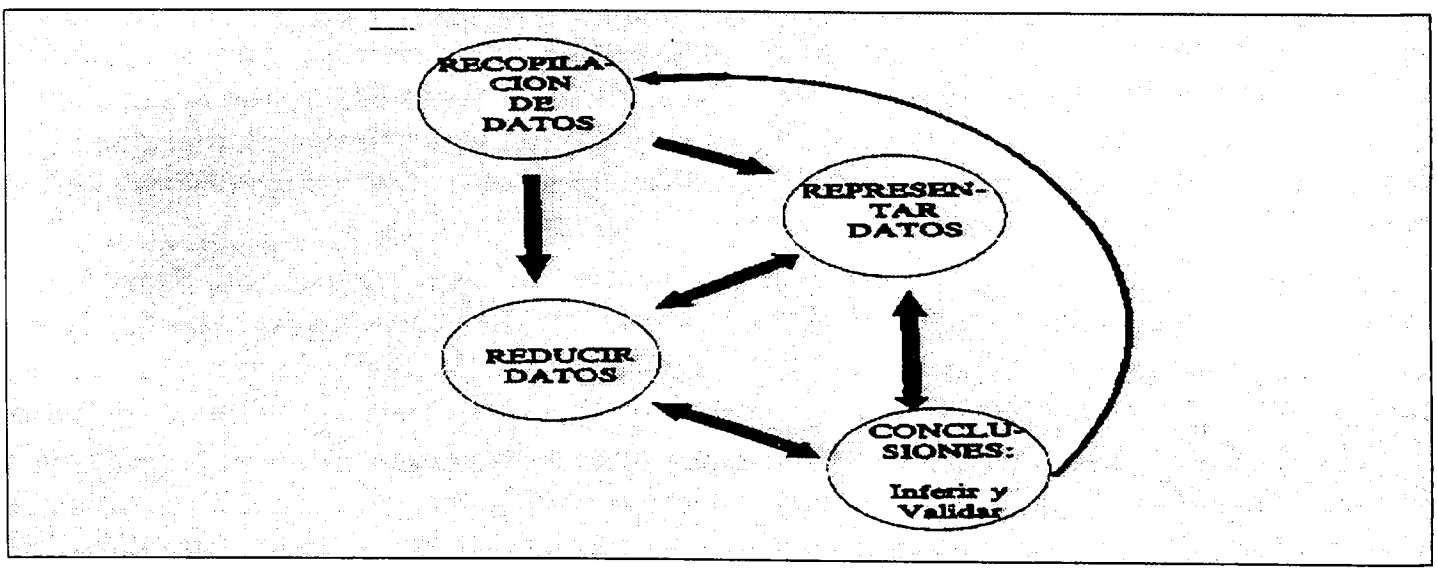
Universidad de Huelva 2009

etapa de identificación de temas; una segunda, cuando los datos ya han sido recogidos, que incluye la codificación y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio; y una fase final, cuando el investigador «relativiza sus descubrimientos». Goetz y LeCompte (1989: 174 y ss.) establecen la percepción, la comparación, la contrastación, la agregación y ordenación, la determinación de vínculos y relaciones y finalmente la especulación. La propuesta que en la literatura científica que además hemos consultado (Villar, 1996: 52 y ss.; Cabero y Hernández, 1995: 58 y ss.; Gallego, 1996: 188 y ss.; Rodríguez y otros, 1996: 204) parece más asentada es la que proponen Miles y Huberman (1984; 1994), según los cuales en el análisis de los datos hay que proceder inicialmente a su reducción, a la representación de los mismos y a la elaboración de conclusiones y su verificación. Villar (1996: 52) resume todo este amplio conjunto de propuestas en tres grandes fases dentro de esta etapa investigativa, que serán las que sigamos de cerca en nuestro estudio:

a) Fase de reducción de datos (Miles y Huberman, 1984), generar afirmaciones (Erickson, 1989), percepción (Goetz y LeCompte, 1989), análisis especulativo (Woods, 1989) o descripción (Taylor y Bogdan, 1990), que sería un proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos en 'bruto' que se produce continuamente a lo largo del proceso de investigación cualitativa.

b) Fase de organización de la información para poder posteriormente extraer conclusiones y realizar acciones (Miles y Huberman, 1984). Posee distintas denominaciones en función del autor que nos sirva de referencia; estructuración de datos (Miles y Huberman, 1984), establecimiento de evidencias de las afirmaciones (Erickson, 1989), codificación (Taylor y Bogdan, 1990), comparación, contrastación, agregación y ordenación (Goetz y LeCompte, 1989), clasificación y categorización (Woods, 1989), etc.

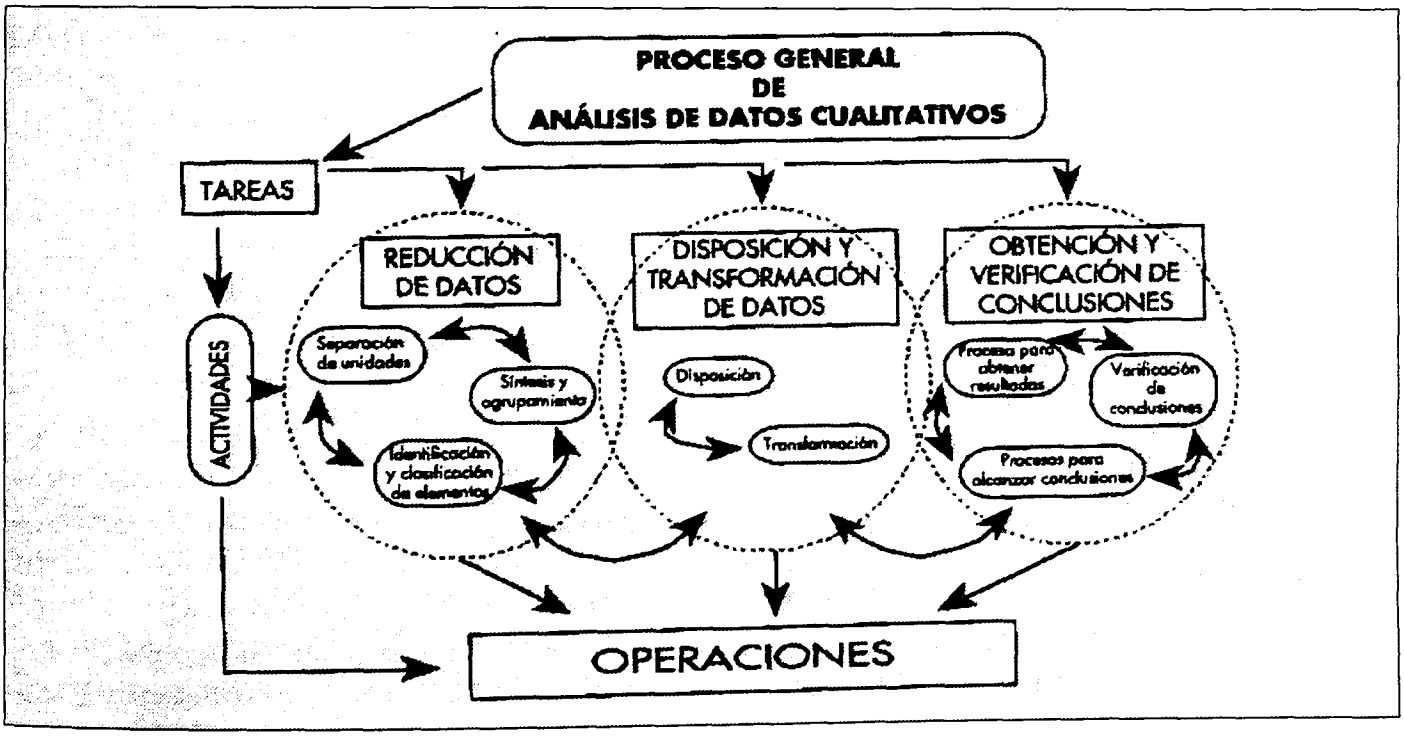
c) Fase de verificación y conclusiones (Miles y Huberman, 1984), establecimiento de vínculos clave entre datos (Erickson, 1989; Goetz y LeCompte, 1989) o de relativización de los datos (Taylor y Bogdan, 1986), donde se extraen y confirman las conclusiones del estudio.



Proceso en el análisis de datos, según Miles y Huberman, 1994: 12 (citado por Marcelo, 1994: 42)

Universidad de Huelva 2009

a) Fase de reducción de datos. De la compleja realidad abarcada en nuestro estudio, hemos procedido necesariamente a hacer una selección de instrumentos y una simplificación de las múltiples informaciones posibles, para poder abarcar unos datos que a nuestro juicio puedan ser significativos de los contextos escolares analizados. Como señala Rodríguez y otros (1996: 205), «es necesario reducir la amplia información que contienen, diferenciando unidades e identificando los elementos de significado que soportan». Cabero y Hernández (1995: 59) apuntan que «ante las dificultades típicas que comporta la investigación cualitativa, al manejar grandes cantidades de información», es necesario «reducirla a unidades más manejables», porque, como señala Woods (1989: 139), «las notas de campo, las transcripciones, los documentos, han de ser ordenados con una cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación y la categorización». «Lo que nos interesa, según Gallego (1996: 187), es encontrar las ideas generales que hay detrás de lo que nos dicen los profesores, es decir, unidades centrales de significado. Estas ideas centrales suelen presentarse a través de códigos. Una vez transcritas, hay que intentar codificar las respuestas y agrupar las mismas en categorías».



Tareas implicadas en el análisis de datos, según Rodríguez y otros (1996: 206; 1995: 31).

Como en el estudio de Villar (1996: 52), en nuestro caso, procedimos –una vez recopilados los datos (observaciones, entrevistas y diarios) y procesados informáticamente como ya hemos señalado– a emprender una «reflexión inicial a partir de las comprensiones más importantes» para desembocar en la identificación y establecimiento de las unidades de análisis. El objetivo de esta primera aproximación fue «sugerir líneas y conexiones entre los datos, así como empezar a perfilar las relaciones de los datos con la literatura de investigación científica». Villar (1996: 53) propone las

Universidad de Huelva 2009

siguientes actividades: a) Búsqueda de categorías examinando los datos, identificando temas, ideas, etc.; b) Lista tentativa de categorías o unidades de análisis (códigos); c) Puesta o común o revisión de categorías; d) Revisión del material de campo, atendiendo a la lista definitiva. Bardin (1986: 71 y ss), por su parte, nos guía con los siguientes pasos:

a) Elección de la unidad de análisis.
b) Codificación.
c) Extracción de elementos. Enumeración.
d) Agrupamiento de elementos en categorías. Clasificación.
e) Revisión del material de campo, atendiendo a las categorías: interpretación.

La primera decisión, por ello, en nuestro caso, fue la determinación del tipo de las unidades de análisis. Como era razonable para una investigación como la nuestra, optamos por el criterio temático (Bardin, 79-82), por considerar las frases fragmentos de los datos recogidos como unidades de significado propio (Gallego, 1996: 189).

Una vez determinado el criterio de separación de las unidades, procedimos a identificarlas y clasificarlas, mediante las operaciones de codificación y categorización que no son más, según Rodríguez y otros (1996: 208), que «los aspectos físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad». Holsti, citado por Bardin (1986: 78), define la codificación como «el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido». En este proceso, siguiendo a este autor, las fases que se llevan a cabo son: a) la descomposición: elección de las unidades; b) elección de las reglas de recuento; y c) clasificación y agregación: elección de las categorías.

De acuerdo con estos criterios, procedimos a dividir los textos en unidades de significado, siendo la unidad de registro, como ya hemos señalado, la oración o párrafo con sentido propio en relación a los tópicos vinculados a nuestro tema de estudio (Moral y Fernández, 1995). Como en la investigación de Villar (1996: 53), la regla de numeración de estos elementos fue la presencia/ausencia (Bardin, 1986: 82) a lo largo de las transcripciones. La codificación, entendida como la «operación concreta –marcas– por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida» (Rodríguez y otros, 1996: 208) nos permitió la categorización y clasificación de las unidades significativas de nuestro estudio.

El empleo de códigos esencialmente descriptivos, según Miles y Huberman (1984), nos permitió atribuir a una unidad una clase de fenómenos, aunque también, y especialmente en la fase final de aplicación del Programa, hicimos uso de códigos interpretativos, que se marcan en nuestro caso mediante paréntesis, para incorporar la riqueza de los juicios de los propios expertos del Programa: los observadores y los propios profesores aplicadores.

En cuanto al procedimiento de elaboración de las categorías, hemos de indicar que, en nuestro caso, como cada vez es más frecuente en este tipo de investigaciones,

Universidad de Huelva 2009

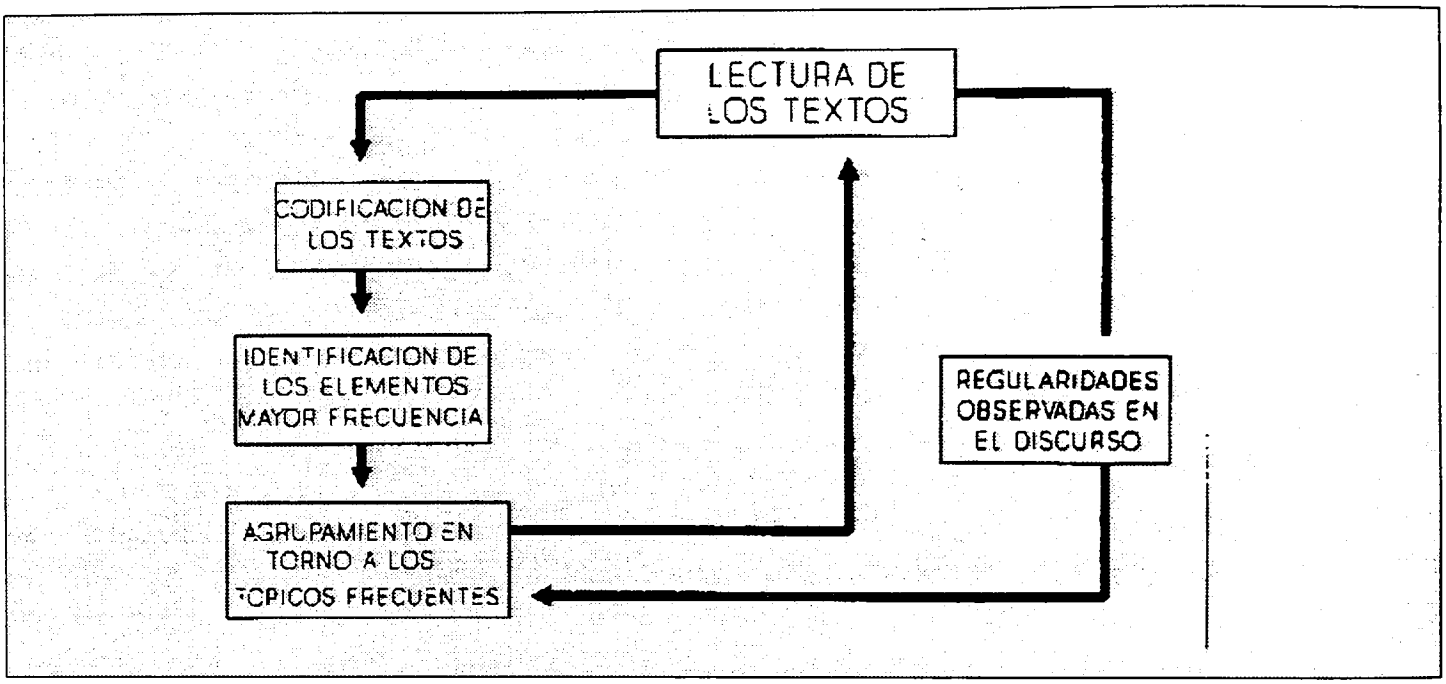
hemos recurrido a un proceso de «codificación recurrente» (Rodríguez y otros, 1996: 211), que ni es propiamente inductivo ni deductivo (Marcelo, 1992), sino un término intermedio entre ambos, ya que no hemos contado, como señala Villar (1996: 54) con una lista estandarizada al principio, ni tampoco se ha partido de cero, sino desde unas orientaciones previas sobre la selección a realizar. Más bien, como indica este autor, en nuestro caso, al igual que en la investigación que él referencia, se ha procedido partiendo de unos «dominios básicos, a partir de los cuales, de forma inductiva, se han ido desarrollando los códigos». Ya hemos señalado anteriormente cuáles eran los dominios básicos de nuestra investigación, que se tuvieron presentes en toda la fase de recopilación de información. A partir de éstas y en función de los datos recogidos por los instrumentos de la investigación, el marco teórico y conceptual de la misma, las hipótesis que la guían y las categorías –fijadas en otros estudios de medios próximos al nuestro– elaboramos nuestra tabla contextualizada de categorías y códigos, el guión para la codificación de todo el material (Cabero y Hernández, 1995: 60; Marcelo, 1994: 48 y ss.; Villar, 1996: 55 y ss.; Cabero y Márquez, 1997: 61 y ss.; etc.). Taylor y Bogdan (1990: 167 y ss.) nos ofrecieron las pistas para seguir el proceso de codificación de una forma sistemática, que permitiera «refinar la interpretación de los datos».

En nuestro estudio, el proceso de codificación fue diseñado por el investigador principal, dado el carácter académico de la misma, pero en la fase de codificación del material participaron tres miembros del equipo de colaboradores de la investigación –agentes externos, citados anteriormente– que desarrollaron, junto al investigador, la laboriosa tarea de, por un lado, el refinamiento del instrumento y, por otro, la adjudicación de códigos a cada fragmento textual. Ya hemos reseñado que se celebraron varias sesiones de entrenamiento y de puesta en común para responder a la necesaria e imprescindible uniformación de criterios que la literatura científica establece para dar credibilidad a los resultados y sus interpretaciones (Marcelo, 1994: 44-45; Taylor y Bogdan, 1990: 169; Villar, 1996: 54; Cabero y Hernández, 1995: 60). Rodríguez y otros (1996: 211-212) señalan que en la investigación cualitativa es difícil responder a los tradicionales criterios de exclusividad, exclusión mutua y único principio clasificatorio, siendo más significativo en este tipo de trabajos la objetividad (categorías inteligibles para los distintos codificadores) y pertinencia (relevantes para los objetivos de la investigación), ya que nos encontraremos con unidades que no encajen en ninguna categoría, la participación de unidades simultáneamente en varias categorías, etc.

Una vez diseñada la primera tabla de categorías y códigos, encuadrada en las macrocategorías o ámbito del guión inicial, el diseñador procedió a mantener nuevas reuniones con el equipo de codificación, todos ellos conocedores de la investigación y en todos los casos, excepto uno, participantes de las sesiones de observación, de forma que éstos interiorizaran la tabla presentada e hicieran un primer contacto con el material primario a codificar, una vez procesado y maquetado. Finalizada esta fase, se procedió a celebrar dos nuevas sesiones de consenso para establecer los sistemas de codificación y buscar fórmulas comunes para el procesamiento de los datos. En

Universidad de Huelva 2009

estas sesiones, se refinó nuevamente la tabla, incorporando nuevos códigos y suprimiendo algunos que no cumplían con los requisitos antes señalados por la literatura, especialmente la superposición de varias categorías.



Pasos seguidos en el análisis de los datos, según Cabero y Hernández (1995: 65)

Finalizado el proceso de codificación manual, conforme a la tabla de códigos que presentaremos más adelante y que fue común para los tres instrumentos empleados –entrevistas, diarios y observaciones–, procedimos a transvasar los resultados que ya se encontraban previamente tratados en procesador de textos (WordPerfect 8.0, como más abajo indicaremos) a formato ASCII (Gallego, 1996: 194; Cabero y Hernández, 1995: 62), para poder proceder a su análisis cualitativo, a través de un programa específico, el HyperResearch, tal como describiremos en la sección siguiente.

3.7.3. La gestión informatizada en el tratamiento de datos

Como señalan Cabero y Hernández (1995: 59), «pocos son los estudios que en la actualidad no utilizan un programa de software informático para el tratamiento de las informaciones obtenidas mediante entrevistas, diarios y documentos impresos». Según Rodríguez y otros (1996: 237), «las posibilidades del ordenador en el almacenamiento, manejo y transferencia de grandes cantidades de información numérica, verbal o visual, y su rapidez en la realización de cómputos, cálculos o tareas de búsqueda y organización, le han situado en un lugar privilegiado en un amplio abanico de campos científicos y profesionales, entre los que se incluye el ámbito de la investigación cualitativa».

Universidad de Huelva 2009

En nuestra investigación, el ordenador ha tenido una misión clave en múltiples facetas de nuestro trabajo: el manejo físico de los datos, su tratamiento informático, el análisis estadístico de los cuestionarios, el análisis cualitativo de los otros instrumentos, la presentación formal del informe de investigación, etc. Reseñamos a continuación algunos de los paquetes que se han utilizado en nuestro trabajo y la utilidad que los mismos han tenido.

3.7.3.1. Las bases de datos

Los programas de gestión de datos empleados en nuestra investigación han tenido un rol esencial por el volumen de datos que se han manejado.

En primer lugar, en la revisión de la literatura científica, se procedió a manejar macrobases bibliográficas nacionales e internacionales, como ya se ha indicado, resaltando el ERIC y el ISOC del CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Algunas más específicas, DOCE (Documentos de Educación), Cuadernos de Pedagogía, etc.

En el procesamiento de la información de la investigación, las bases de datos han cumplido un papel esencial, fundamentalmente en el almacenamiento, organización y recuperación de los datos de los cuestionarios. Para ello, inicialmente se acudió al conocido y compatible programa de Dbase III +, por su facilidad de manejo y sus pocos requerimientos de potencia del hardware, de forma que se facilitara al grupo de colaboradores responsabilizados de la transcripción de los cuestionarios su posibilidad de ejecutar la tarea con equipos no excesivamente potentes. Estos datos, no obstante –y como ya hemos reseñado– fueron convertidos posteriormente por el investigador principal al paquete de Microsoft Office 97, Access 97, por las prestaciones que éste ofrecía en cuanto a ventanas y manipulación de los datos para su depurado definitivo antes del volcado al paquete estadístico para su posterior tratamiento experimental.

3.7.3.2. Los procesadores de texto

En toda investigación en Ciencias Humanas y en general en cualquier tipo de trabajo, los procesadores de texto cumplen una misión básica. En nuestro caso, hemos hecho uso del WordPerfect 8.0 para Windows 95 (Corel Corporation, 1997: 17 y ss.), última versión del programa, por sus prestaciones integrales, además de su complementariedad con otros tipos de subprogramas como el Corel Presentations (Corel Corporation, 1997: 336 y ss.) y su facilidad de trasvase a paquetes de autoedición empleados en la maquetación de la versión definitiva del Informe de investigación y especialmente del diseño del Paquete Curricular que se presenta en este trabajo. Además se ha empleado también el procesador Word 7.0 de Microsoft Windows 95, espe-

Universidad de Huelva 2009

cialmente por su facilidad de interconexión con los programas de reconocimiento de textos y de tratamiento de imágenes.

3.7.3.3. Los programas de autoedición

La presentación del Informe de investigación que se recoge en este trabajo, así como toda la fundamentación inicial y el diseño del Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica» exige potentes programas de autoedición que manejen textos, gráficos, tablas, imágenes fotográficas y cliparts en grandes volúmenes y con facilidad de colocación. Para ello hemos recurrido a programas de maquetación y autoedición, especialmente el Page Maker 6.0 (y también el 5.0 y el 6.5) (Noguera Muntadas, 1994; Aldus, 1992), ya que estos programas garantizan una presentación formal más profesional, de forma que el formato del material responda a las exigencias de este tipo de trabajos.

3.7.3.4. Los programas de gráficos

En el desarrollo de la investigación, y en todo el trabajo, hemos recurrido también a programas de gráficos para ilustrar ciertos contenidos a través de histogramas, diagramas de sectores o tablas. En este sentido, los programas que más hemos utilizado han sido el Harward Graphics 4.0 para Windows 95 y el Corel Presentations (Corel Corporation, 1996: 219 y ss.), programa de la Suite de Office 97, integrado en el Corel WordPerfect.

3.7.3.5. Los programas de tratamiento digitalizado

Además, se han empleado programas de reconocimiento de texto, ya que algunos fragmentos extensos han sido escaneados y captados digitalmente mediante programas de OCR. En este caso, hemos recurrido al Omnipage Professional 7.0 para Windows 95 (Caere, 1991).

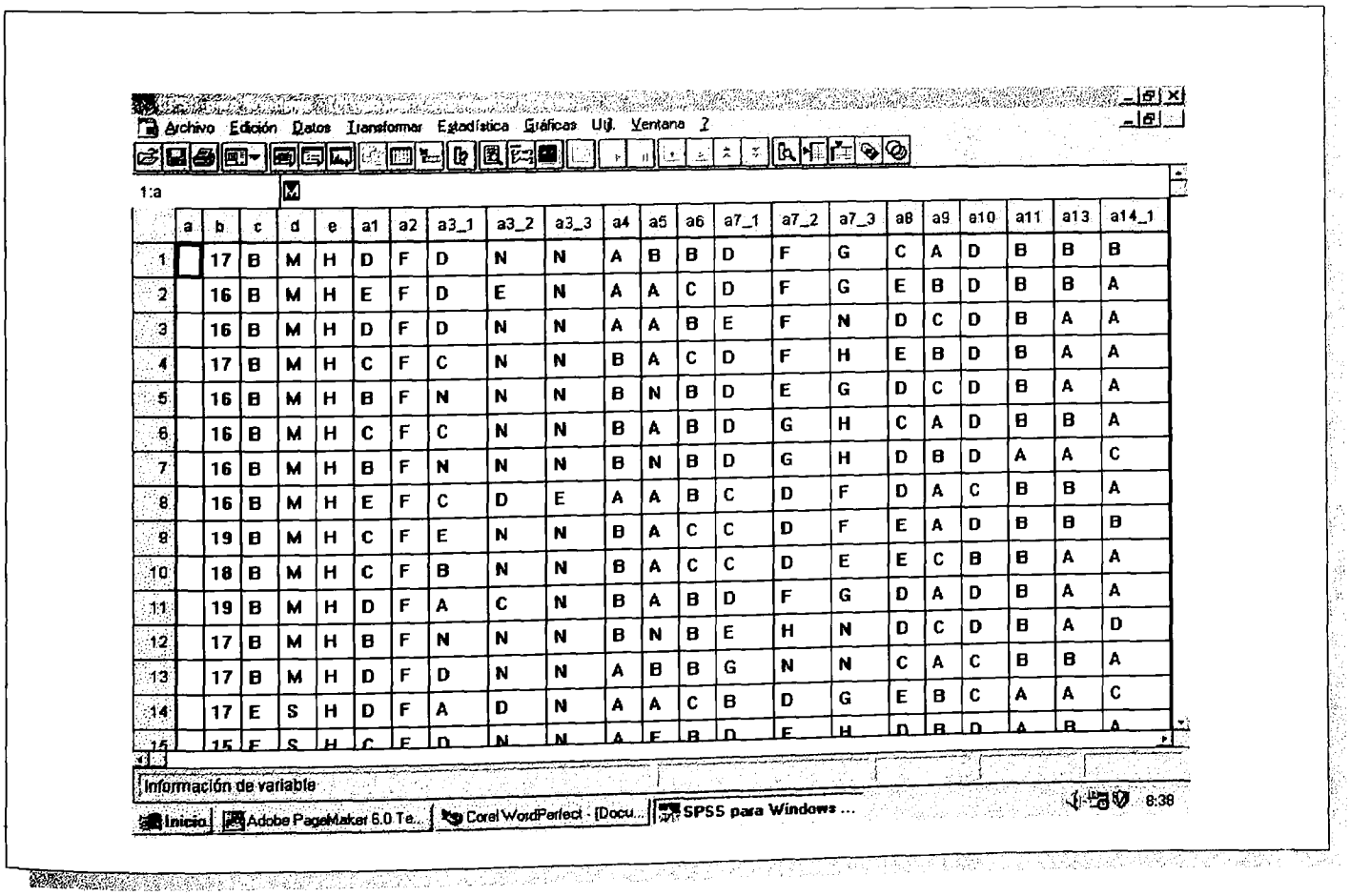
Respecto a las imágenes que se presentan, tanto en la fundamentación teórica como en el diseño del Paquete y en la investigación, han sido obtenidas a través de cliparts comercializados, como las galerías de Corel Draw 6.0 y 7.0, que hemos usado especialmente en el Programa Didáctico (Corel Corporation, 1995), así como otras capturadas del soporte papel a través del escáner y su correspondiente digitalización. Para ello hemos recurrido a los programas de tratamiento de imágenes Photoshop 4.0 (Adobe Systems, 1995) y Picture Publisher 6.0 (Cuadrado Mateos, 1993) del paquete ABC Graphics Suite Micrograf Ibérica, 1995).

Universidad de Huelva 2009

Es necesario reseñar finalmente el uso de imágenes de los centros de la investigación -como se habrá observado en las páginas anteriores- obtenidas mediante vía digital, a través de una cámara fotográfica digital, la Casio QV 100, y el software concreto para conversión a formato TIFF o JPG, Qvlink 32 bits 2.0.1 (Casio, 1996), específico para el control informático de imágenes digitalizadas.

3.7.3.6. El paquete de análisis estadístico: SPSS

Para el procesamiento de los cuestionarios (tanto iniciales y finales de los alumnos como los de los profesores), era necesario contar con un paquete estadístico potente, orientado al análisis en Ciencias Sociales. Recurrimos para ello al prestigioso programa de análisis SPSS 6.1.2 para Windows 95 por la potencia, compatibilidad y universalidad del mismo entre los científicos dedicados al análisis experimental en los campos social y educativo específicamente (Lizosain y Joaristi, 1996). El programa se compone de diferentes módulos, entre los que hemos utilizado en nuestro estudio las secciones de «datos» (para el depurado definitivo de los datos importados de la base de dato realizada inicialmente en Dbase III y exportada después a Access), «tablas» (para la generación de informes y tablas comparativas, así como el carrusel de gráficas), y especialmente «estadísticas», para el procesamiento de los datos.



Universidad de Huelva 2009

Las tablas comparativas de frecuencias y porcentajes, los diagramas de sectores, los histogramas así como los cálculos estadísticos que ofrecemos en el siguiente capítulo de los resultados de los cuestionarios han sido generados a través de este programa.

3.7.3.8. El paquete de análisis cualitativo

Señala Gallego (1996: 193-194) que «aunque el análisis de contenido –entendido en un sentido amplio– es una tarea propia del investigador, existen diferentes programas informáticos que facilitan la tarea del tratamiento de la información recopilada a través de técnicas como la entrevista, el diario o la toma de notas de campo». Villar Cabero (1997: 201) apunta también que ante los centenares de páginas derivadas de la recopilación de datos, es necesario «introducir un programa de ordenador que reduzca la complejidad del análisis textual. Entre los diferentes programas existentes en el mercado, el más clásico es el *The Etnograph* de Seidel y Clark (Taylor y Bogdan, 1990: 168). En nuestro contexto, los más empleados, según Rodríguez y otros (1995), han sido el Aquad (Analysis of QUAlitative Data) (Huber, 1991; Huber y Marcelo, 1990), el Nudist (Non-numerical Unstructurated Data Indexing Searching and Theorizing) (Rodríguez y otros, 1995: 187 y ss.) y el HyperResearch (Hesse-Biber y otros, 1991-1994).

Las funciones principales que cumplen este tipo de programas giran en torno al agrupamiento de los códigos a los segmentos de texto, lo que exige, como es lógico, que previamente el investigador haya definido cada segmento, indicando su comienzo y final. Rodríguez y otros (1996: 244 y ss.) nos esquematizan las principales funciones de estos programas en el gráfico de la página siguiente.

De entre las diversas opciones, analizadas en nuestro estudio, hemos optado por el programa HyperResearch (Hese-Biber y otros, 1991-1994), siguiendo las investigaciones de Cabero y Hernández (1997: 59 y ss.; Gallego, 1996: 199 y ss.; Villar y Cabero, 1997: 201 y ss.). Como señalan Rodríguez y otros (1995: 56), «este programa nos permite realizar las operaciones básicas de codificación y recuperación de textos codificados, utilizando la lógica booleana. Pero lo que realmente lo diferencia de otros radica en la utilización de las técnicas de inteligencia artificial para comprobar hipótesis y proposiciones, analizando si en cada caso los datos apoyan las conjeturas planteadas». Como nos indican Cabero y Hernández (1995: 59), el HyperResearch «nos permite contrastar informaciones de tipo cualitativo, agrupar y sacar frecuencias de aparición de los distintos fragmentos de texto, así como establecer, validar y contrastar hipótesis». En el manual del citado programa se señalan como funciones del mismo:

- «Codificar cualquier cantidad de datos el número de veces que sea necesario.
- Recuperar y manipular fragmentos de material codificado.
- Comprobar proposiciones acerca de los datos en cualquier código o combinaciones de códigos.

Universidad de Huelva 2009

TIPOS DE FUNCIONES	*FUNCIONES*
Principales	• Unir códigos a los segmentos de texto. • Buscar segmentos de texto de acuerdo a los códigos asignados y reunirlos.
Suplementarias	• Búsquedas con códigos múltiples (segmentos de texto en los que se unen más de un código). • Búsquedas según una secuencia particular de códigos (para segmentos que siguen unos a otros en una determinada forma). • Búsquedas selectivas (sólo a través de un determinado grupo de documentos). • Contar la frecuencia de ocurrencia o co-ocurrencia de los códigos en los datos.
Preparatorias	• Importar ficheros (recoger documentos preparados por un procesador de textos). • Numerar las líneas del texto de datos. • Imprimir copias en papel de los datos con los números de lineas unidos.
Comunes	• Recuperar ficheros (documentos de datos). • Salvar ficheros. • Cambiar el directorio (intercambiar de un disco a otro). • Imprimir (documentos completos, segmentos recuperados individualmente o todos los segmentos recuperados en una búsqueda de uno, varios o todos los códigos).

Funciones de los programas de análisis cualitativo de datos, según Tesch, citadas por Rodríguez y otros (1995: 53)

• Probar hipótesis sobre significados de los datos, usando una forma de inteligencia artificial.

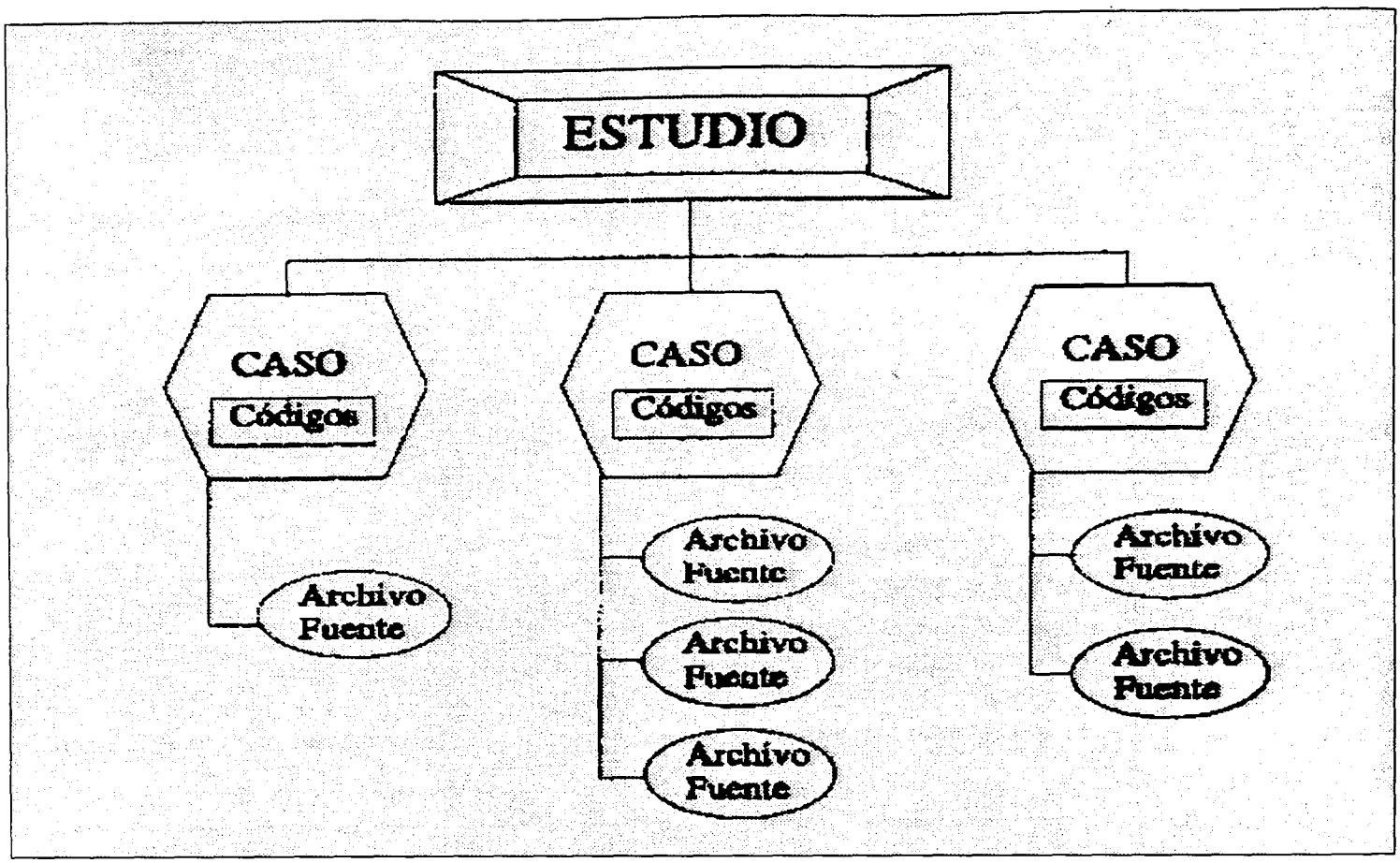
• Imprimir o exportar los datos a un procesador de textos, hoja de cálculo o paquete estadístico para un análisis más profundo» (Hese-Biber, 1991, 1-1).

La estructura de funcionamiento de este programa condiciona, como es lógico, el desarrollo de la investigación. Así, HyperResearch sólo puede trabajar al mismo tiempo con un estudio/caso, esto es, una unidad de análisis que puede representar tanto a un individuo como a un grupo, según Gallego (1996: 200). Cada caso contiene un registro de material codificado de una o más fuentes. Los datos para cada caso son documentos de texto, denominados «Archivos fuente». Según esta autora, la estructura se puede sintetizar en la línea del gráfico de la página siguiente siguiente.

En nuestro estudio, cada grupo de alumnos y profesores, contextualizados en las aulas donde se ha aplicado el Programa Didáctico se consideran un caso de la investigación. De ellos se derivan los diferentes archivos fuente: esto es, entrevistas, diarios y observaciones.

Una vez que se encuentran definidos los casos y sus archivos fuente, se procede a la inserción de los documentos primarios, procesados ya informáticamente, como señalamos, en WordPerfect y convertidos, una vez depurados y corregidos ortográfica y estilísticamente, a código ASCII para su lectura desde el HyperResearch.

Universidad de Huelva 2009



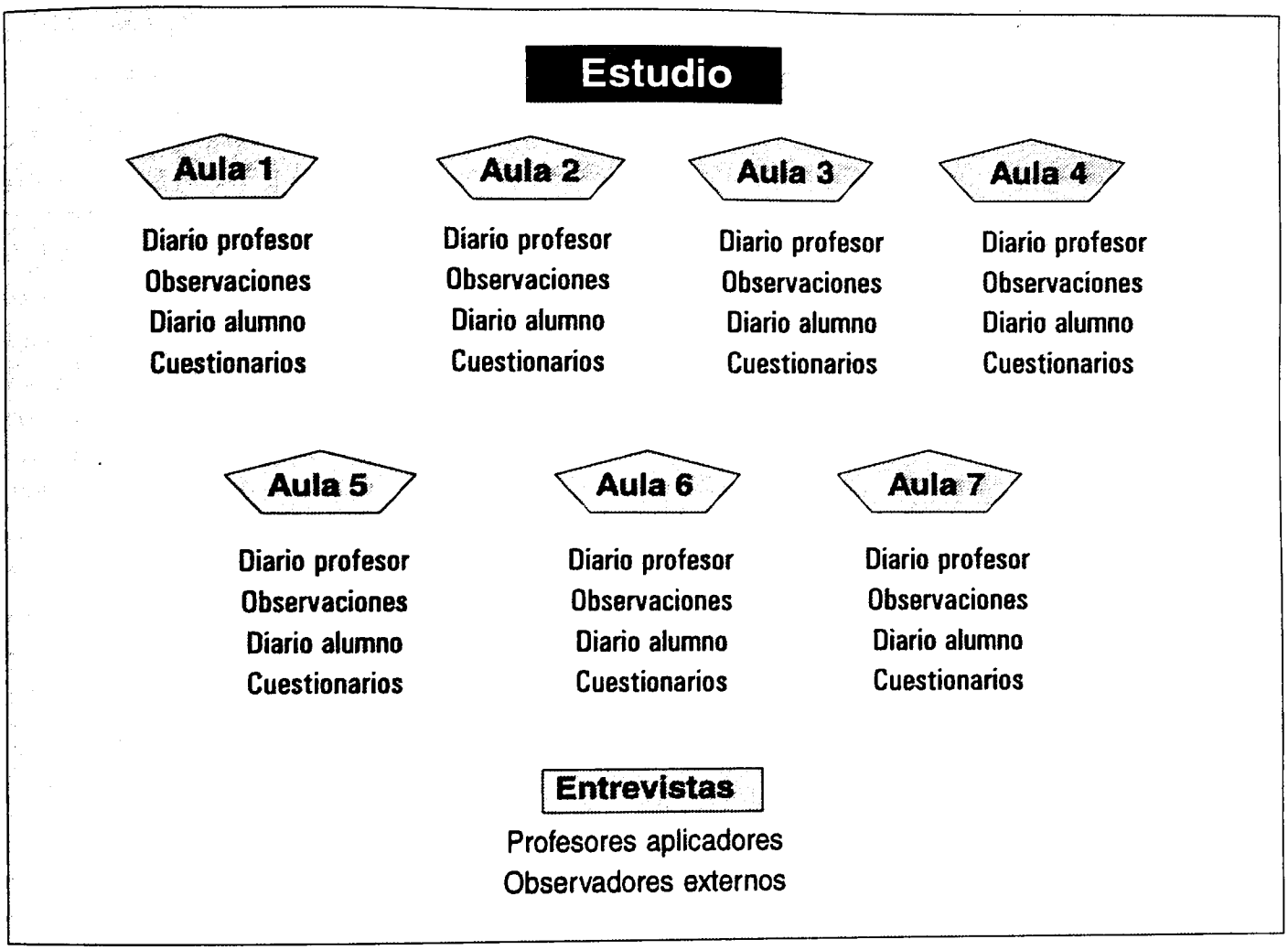
Estructura de los estudios de caso en HyperResearch, según Gallego (1996: 200).

Gallego (1996: 203) y también Villar y Cabero (1997: 203) apuntan los pasos que han de seguirse para trabajar con el HyperResearch: a) preparación del material; b) codificación del material; c) realización de análisis; d) formulación de hipótesis; e) análisis de hipótesis e impresión de los informes correspondientes; f) análisis de los resultados del informe de la hipótesis; y g) perfeccionamiento de la hipótesis.

La fase de preparación del material va seguida de la codificación de todo el material, siendo interesante en este sentido la creación de códigos direccionales, ya que éstos ayudan en el análisis de los datos y en la comprobación de las hipótesis, pero tienen, al tiempo, el inconveniente de que multiplican el número de los mismos (Gallego, 1996; 204, 213). A través de la «tarjeta índice» se introducen los códigos que se van a utilizar en el estudio y se le van asignando todos los bloques de textos, hasta finalizar la codificación de todos. Posteriormente el programa permite la realización de análisis, «Analize codes», a través del menú «Codes», y la impresión de los informes correspondientes. Éstos pueden generarse a partir de algún criterio de conjunción o disyunción, «and» o «or», mediante el comando «Build expresion». También se pueden seleccionar casos, seleccionar códigos o generar informes personalizados.

Otro nivel de análisis que ofrece este programa es la verificación de un conjunto de hipótesis (Villar y Cabero, 1997: 204). Su formulación, como es lógico, es previa al trabajo con el HyperResearch, pero ésta ha de estar formulada, de forma que el programa pueda entenderla, por lo que es necesario descomponer la hipótesis en puntos

Universidad de Huelva 2009



básicos que sean lo más simples posible y evidentemente apoyados por las teorías que los sustentan. Para ello se construyen las «reglas» y se determinan las «acciones» para el análisis de las hipótesis y la elaboración de los informes. Posteriormente el programa permite perfeccionarlas y corregirlas.

Universidad de Huelva 2009

3.8. Los resultados

Una vez que hemos explicado en los epígrafes anteriores el proceso de nuestro trabajo investigativo y especialmente en el apartado el proceso para el análisis de los documentos a través de los diferentes instrumentos utilizados en nuestra investigación, procede ahora que nos centremos en lo que Villar (1996: 71) denomina «descripción de los hallazgos», esto es, la obtención de unos resultados y unas conclusiones, en relación a los objetivos particulares de nuestra investigación. «Los resultados de un estudio avanzarán en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuirán a la teorización o intervención sobre la misma. La investigación de corte cualitativo se preocupa especialmente por el significado que los participantes atribuyen a sus prácticas y las situaciones educativas en las que se desarrollan» (Rodríguez y otros, 1996: 213-214).

En este sentido, pasamos ahora a describir los resultados obtenidos en nuestro proceso de análisis de los contextos investigativos objeto de nuestro estudio.

3.8.1. Los cuestionarios

3.8.1.1. El cuestionario inicial de los alumnos/as

Como hemos ya indicado en el análisis del instrumento, éste se componía de 64 items, distribuidos en los siguientes ámbitos:

Dimensiones	Items
• Datos de identificación	a, b, c, d, e y f
• Nosotros y la tele	1-10
• El mundo de la tele	11-18
• Los contenidos y el lenguaje de la tele	19-51
• Nuestra vida como telespectadores	52-58
• Nuestra propuesta como telespectadores	59-64

El instrumento se presenta en los «Anexos» de este trabajo y los ejemplares cumplimentados por los alumnos –documentos primarios– se encuentran en la «Documentación Complementaria» de esta investigación.

Universidad de Huelva 2009

Asimismo, señalar que para la interpretación de los datos, es conveniente la consulta directa de la relación de los datos estadísticos y tablas comparativas que presentamos en la Documentación, generados por el SPSS, paquete estadístico utilizado para el procesamiento de la información.

Los datos de identificación

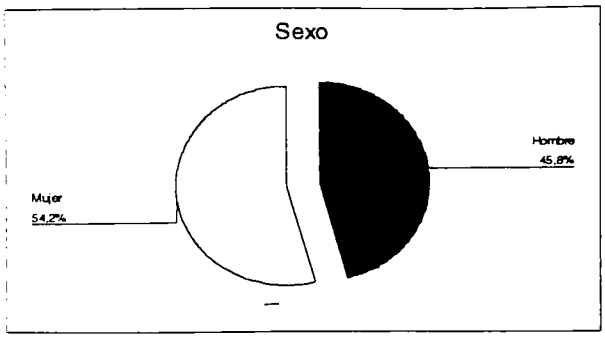
Como es de rigor en cualquier encuesta, es necesario recoger los datos descriptivos que identifican a los sujetos investigados. En nuestro caso, consideramos inicialmente relevantes el sexo, la edad, el curso, el centro, la ciudad y el barrio de residencia. En el período de aplicación, se estimó de interés también la recogida del nombre de los sujetos, ya que por el contexto de aplicación de la misma y siendo ésta considerada –como ya se ha indicado– como un ejercicio de clase en el trabajo ordinario del curso, el impacto del mantenimiento del anonimato, se consideró, que no repercutiría –o bien sería mínimo– en los resultados de la misma. De todas formas, esta decisión se adoptó una vez realizada esta primera encuesta, por lo que se procedió a entregarlas nuevamente a los alumnos –o a los propios profesores si reconocían su caligrafía– para que cumplimentaran sus datos, una vez informados oralmente de la identificación de las mismas y no habiendo encontrado objeciones al proceso de nominalización. Ya en la encuesta inicial, éste se cumplimentó al rellenar la misma. Por otro lado, en el procesamiento de la información se descartó el análisis del ítem f) «barrio de residencia», ya que éste es poco significativo en la configuración geográfica de las ciudades de Huelva y San Juan, localidades donde se han ubicado los centros de la muestra.

Del total de los alumnos que hemos considerado sujetos de la investigación –142, resultado de la suma de aquéllos que han cumplimentado los dos cuestionarios o bien uno o el otro–, la encuesta inicial fue realizada por 137 alumnos, siendo 5 los casos que no estuvieron presentes –«missing cases»–, por lo que en todas las estadísticas éstos aparecerán como casos perdidos, excepto en las cuestiones identificativas iniciales que por el proceso de igualación –emparejamiento– de los casos, se han cumplimentado con su correspondiente en el cuestionario final.

Este emparejamiento de los cuestionarios es la causa de que en los datos identificativos fijos los resultados sean los mismos en un caso que en otro, existiendo sólo variaciones en aquellos items en que la dinámica temporal –los seis meses transcurridos entre la aplicación de una y otra– haya sido significativa: edad, lugar de visionado, etc.

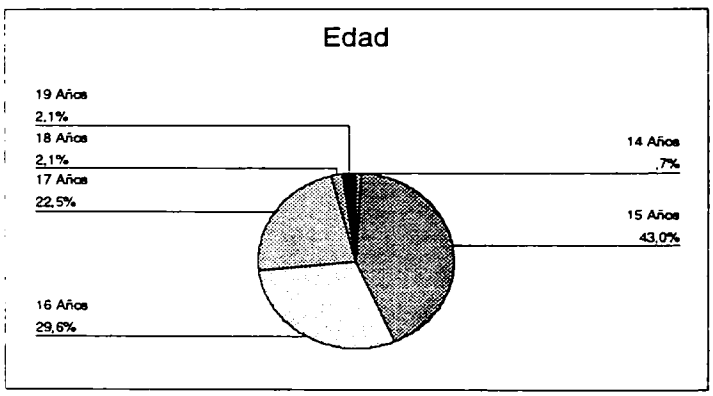
En cuanto a la primera variable –el sexo de los alumnos– contamos con porcentajes muy igualados, ligeramente inclinados hacia el sexo femenino, representativos de los porcentuales medios de la población española en la actualidad en la Educación Secundaria (MEC, 1989: 34 y ss.): 65 hombres (45,8%) y 77 mujeres (54,2%). Como ya hemos señalado, en el análisis del instrumento, este ítem, en el proceso de depuración previo a su volcado al programa de análisis estadístico, presentaba anomalías en

Universidad de Huelva 2009

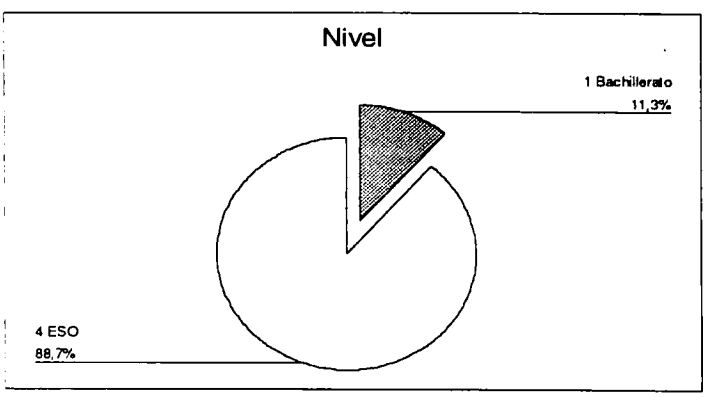


el número de casos por variable entre el primer y segundo cuestionario, cuando los datos deberían ser idénticos. Esto provocó una revisión de todo el material primario para detectar los errores, fáciles de identificar ya que –como hemos señalado– los cuestionarios estaban identificados por los nombres de sus autores. Así se comprobó que ciertos alumnos habían identificado H con «hembra» y no con «hombre», potenciado aún más al identificar también M con «macho» y no con «mujer». Subsanado este error de diseño y corregidos en el proceso estadístico los cuestionarios inicial y final (en adelante también 1 y 2) quedaron igualados.

Respecto a la edad de los alumnos, en el cuestionario 1 los alumnos oscilaban entre los 14 y los 19 años, siendo los 15 años –con 61 alumnos– la escala más predominante con el 43% del total, seguida de los 16 años –42 alumnos– y 17 años –32 alumnos–. En los extremos –14 años y 18/19 años– sólo se encontraron 1 y 3 y 3 alumnos respectivamente. Estas edades son comprensibles ya que los objetivos de la aplicación y experimentación del Programa se encontraban esencialmente, como veremos en el siguiente ítem, cuarto de ESO y más secundariamente 1° de Bachillerato, donde las edades propias son 14-15 y 15-16.

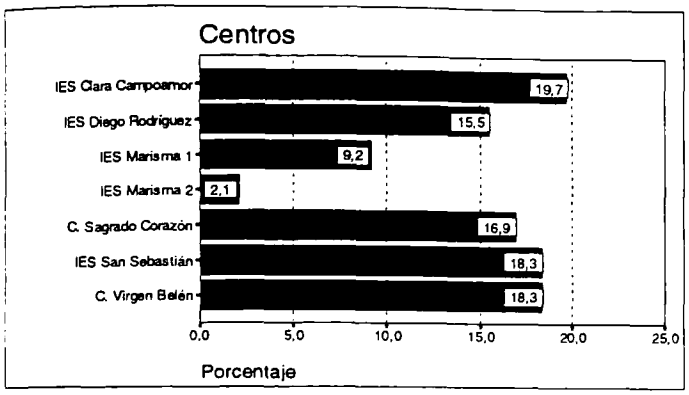


En este sentido, en los niveles educativos de los alumnos en los que se desarrolla la investigación, destaca el 4° de Educación Secundaria Obligatoria, último curso del período obligatorio, donde se ubica la asignatura de «Información y Comunicación» a la que especialmente se dedica el Programa Didáctico. Pertenecen a este nivel 126 alumnos de los 142 –un 88,7%–, frente a 16 de Bachillerato, de la asignatura «Medios de Comunicación» –ubicada en el primer curso de esta Etapa–, que corresponde a un porcentaje del 11,3%.



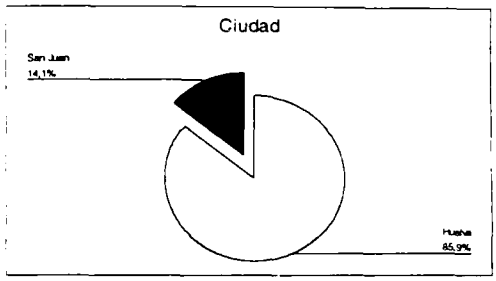
La distribución por centros queda repartida de forma muy equitativa, teniendo por clase un número de alumnos muy similar los centros del IES «Clara Campoamor» –28 alumnos: 19,7%–, IES «San Sebastián» y Colegio «Virgen de Belén» –ambos con 26 alumnos y un 18,3%–. Le siguen el Colegio «S° Corazón», con 24 –16,6%–, y el IES «Diego Rodríguez», con 22 –15,5%–. El Centro que presenta menos

Universidad de Huelva 2009



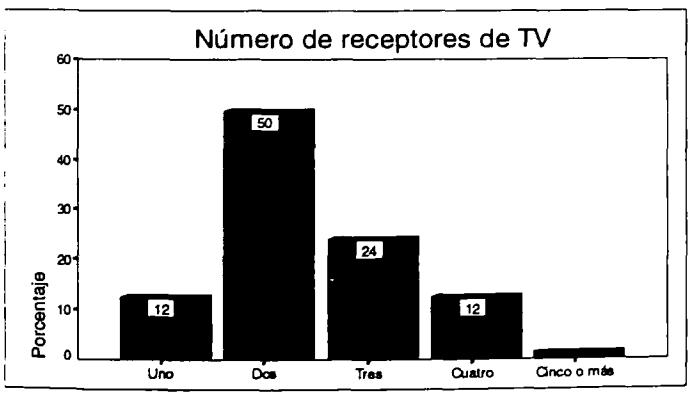
alumnos en sus dos aulas es el IES «La Marisma», donde el número de alumnos por optativa es más bajo al ser ambos de Bachillerato, Etapa no obligatoria. Así tienen 13 y 3 respectivamente –un 9,2% y un 2,1%–.

En cuanto a la localidad de ubicación de los alumnos, ésta es predominantemente la capital, ya que de esta ciudad la investigación se surte en 6 de sus siete aulas. En concreto, 122 alumnos residen en Huelva –un 85,9%– y 20 –un 14,1%– residen en San Juan, localidad cercana a la capital.

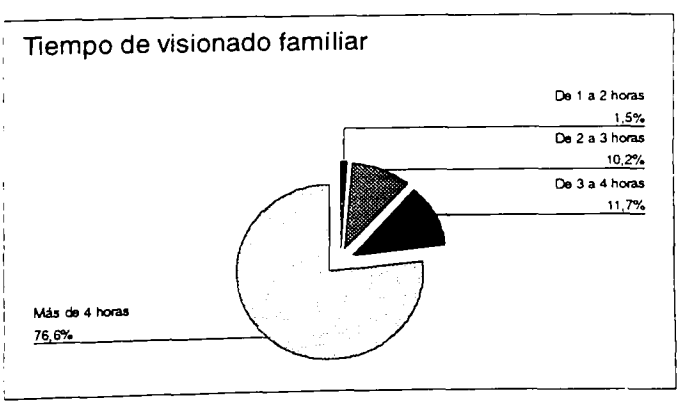


Ámbito «Nosotros y la tele»

El primer ámbito propiamente de análisis del cuestionario pretendía descubrir las relaciones personales y familiares del alumno con el medio televisivo, conociendo el número de aparatos existentes en su domicilio, las horas de encendido, su ubicación en las distintas dependencias –especialmente en el caso de que existiera más de uno–, la posesión de un receptor personal, el número de programas, el tiempo, los períodos y el modo de visionado.



En cuanto al número de receptores existentes en el domicilio familiar –ítem 1–, un total de 68 alumnos –49,6%– declaran tener «dos aparatos» y 33 –el 24,1%– «tres televisores», siendo ya igualados los de uno y cuatro aparatos –17 alumnos, el 12,4% en ambos casos–. Sólo dos alumnos –el 1,5%– declaran tener «cinco o más receptores». Estos porcentajes responden a las estadísticas nacionales ofrecidas por Sofres y EGM (Media Direction) (Fundesco, 1995: 143), que situaban ya al 56,9% y al 50,3% de la población en 1994 con más de dos televisores.

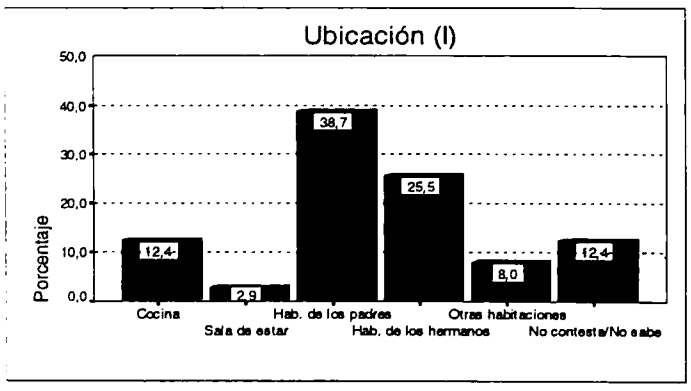


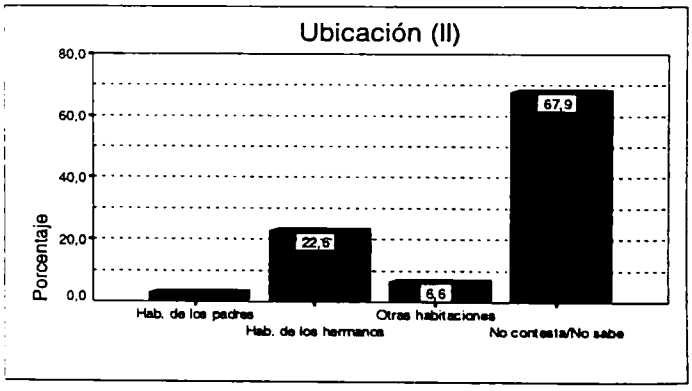
Es especialmente significativa la respuesta de los alumnos ante la demanda del número de horas que está encendido el televisor en el hogar diariamente –ítem

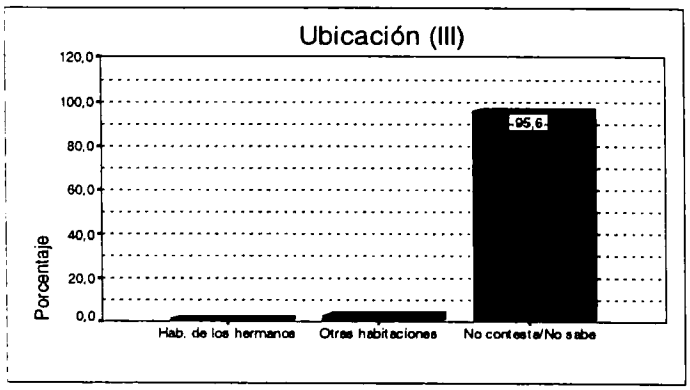
Universidad de Huelva 2009

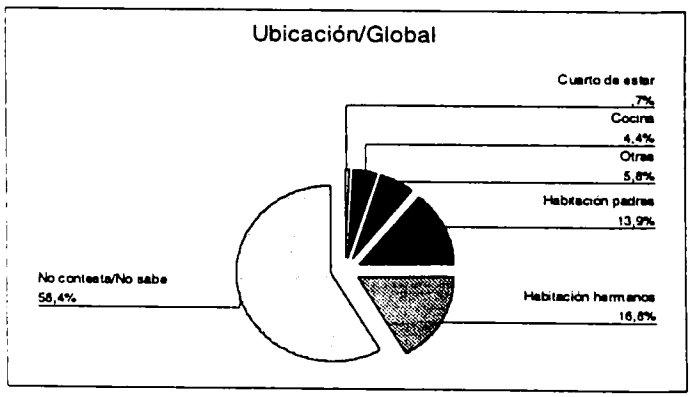
2–. Un total de 105 alumnos –el 76,6%– señalan que el aparato se mantiene activo «más de cuatro horas» al día; de «tres a cuatro horas» y «dos a tres horas», sólo 16 y 14 alumnos –11,7% y un 10,2% respectivamente– optan por estas respuestas; los porcentajes para la opción, de «una a dos horas», son prácticamente insignificantes –2 alumnos y el 1,5%–. Las dos primeras opciones ofrecidas en el cuestionario: a) «Nada» y b) «Menos de una hora» no fueron respondidas por ninguno de los alumnos encuestados. Es evidente que en el diseño de la pregunta, se debería haber optado por una mayor discriminación en la escala superior de las variables, agrupando quizás las primeras opciones para no aumentar el número total.

El ítem 3 indagaba el lugar en que se encontraba ubicado el segundo receptor, presuponiéndose que el primer aparato se encontraba localizado siempre en la zona común de la casa –sala de estar, comedor, salita–. Esta pregunta permitía al alumno escoger varias opciones, ya que en función del número de televisores señalados en el ítem 1, los espacios de ubicación de los aparatos serían más o menos. A la hora de tabular los resultados, dado que se habían ofrecido cinco opciones, se elaboraron cinco columnas de respuestas que una vez procesados los datos se redujeron a tres, ya que las dos últimas opciones no fueron empleadas por ninguno de los sujetos. En los gráficos que ofrecemos a continuación se recogen los resultados de las tres opciones. En la primera, destacan como lugares para esta segunda opción como más destacados la «habitación de los padres» –53 alumnos, 38,7%–, la «habitación de los hermanos» –35 alumnos, 25,5%– y la «cocina» –17 alumnos, 12.4%–. Otras respuestas más minoritarias son «otras habitaciones», la «sala de estar» (diferenciada del comedor) y



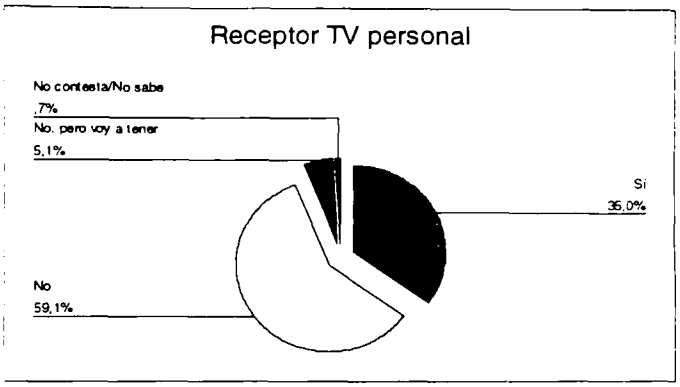






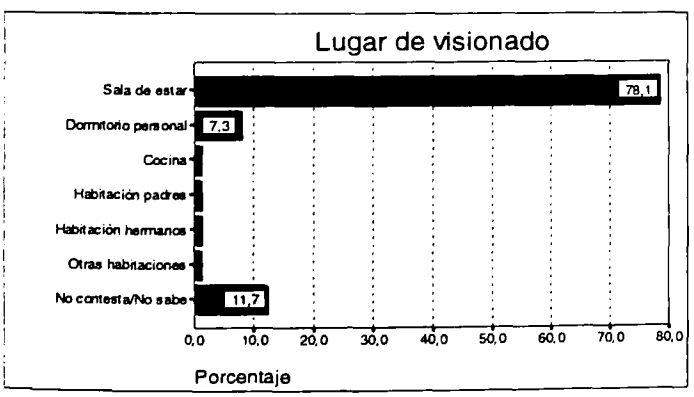
Universidad de Huelva 2009

un porcentaje elevado –17 alumnos, 12,4%– que «no contestan», que coincide justamente con aquéllos que han afirmado en el ítem 1 poseer un solo televisor. En la segunda opción, son muchos menos los que responden al ítem, consecuentemente con la reducción del número de alumnos que indicaban tener tres televisores. La «habitación de los hermanos» es señalada por 31 alumnos –22,6%–, 9 alumnos –6,6%– «otras habitaciones» y ya un porcentaje mayoritario no responden: 93 alumnos –el 67,9%–. En la tercera opción, prácticamente la mayor parte de los alumnos no responden: 131 alumnos –el 95,6%–. Sólo 2 indican –el 1,5%– en la «habitación de los hermanos» y 4 –el 2,9%– en otras habitaciones.

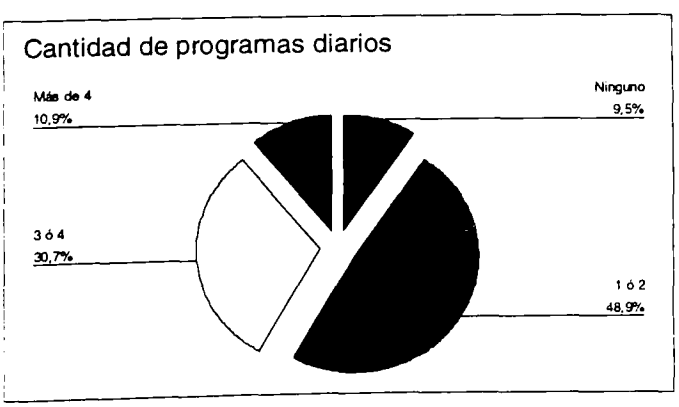


El ítem 4 demandaba si alumnos objeto de la investigación poseían en su «habitación personal» un receptor propio. En este caso, 81 alumnos –el 59,1%– indicaban que no; el 35% –48 alumnos– señalaban que sí y sólo un 5,1% –7 alumnos– manifestaban su deseo en el futuro de poseerlo.

En cuanto al lugar de visionado más frecuentado –ítem 5–, éste sigue siendo mayoritariamente la «sala de estar» con 107 alumnos y un porcentaje de 78,1%. El lugar del «dormitorio personal» se reduce al 7,3% –10 alumnos– y los porcentajes de las otras dependencias son prácticamente simbólicos: el 0.7% –1 alumno– para la «cocina», «habitación de los padres», «habitación de los hermanos» y «otras habitaciones». Un 11,7% –16 alumnos– no responden a la pregunta, como consecuencia de la redacción de la pregunta que interroga sobre el lugar de visionado, en el caso de que haya más de un aparato de televisión en el hogar.



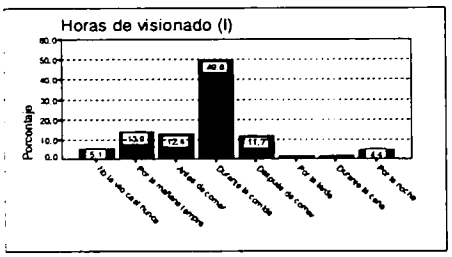
El ítem 6 interrogaba sobre la cantidad de programas televisivos que a diario visionaban en el momento de realizar la encuesta, sin concretar el tiempo de duración de los mismos. Un total de 67 alumnos –48,9%– señalan entre 1 y 2 programas; 42 alumnos –30,7%– apuntan entre 3 y 4; y 15 alumnos –el 10,9%– más de cuatro programas; finalmente, 13 alumnos –el 9,5%– señalan que ordinariamente ninguno. En este caso, los porcentajes que ofrecen los encuestados se encuentran equilibradamente distribuidos, destacan-

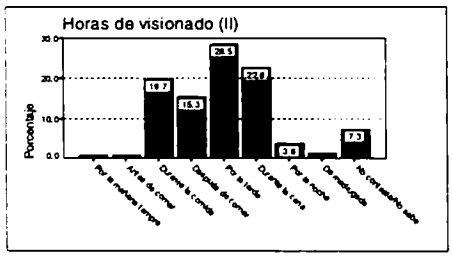


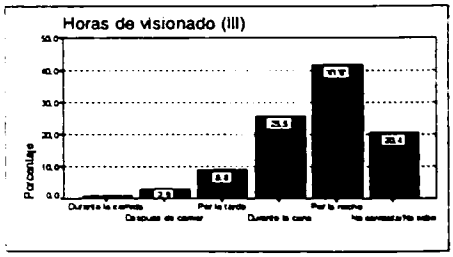
Universidad de Huelva 2009

do la escala 1-2, que, sin precisiones horarias, ofrece escasa información sobre las horas de visionado, que se notificará en el ítem 8.

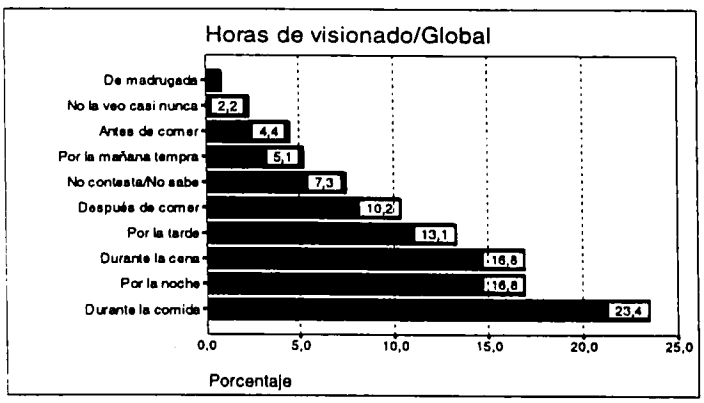
Respecto al período horario en que habitualmente se visiona más la televisión –ítem 7–, se ofrecía a los alumnos la posibilidad de seleccionar hasta tres de nueve opciones. Las respuestas están sin jerarquizar, por lo que la primera opción no supone necesariamente la primera elección. Teniendo presente esta salvedad, podemos observar cómo en la primera tanda destaca esencialmente la opción «durante la comida» con 68 alumnos que supone prácticamente la mitad de los encuestados –46,6% válidos–, seguida lejanamente por «por la mañana temprano» –19 alumnos y 13,9%– «antes de comer» –17 alumnos, 12,4%– y «después de comer» –16 alumnos y 11,7%. En esta primera opción los porcentajes de «no la veo nunca», «por la tarde», «durante la cena», «por la noche» y «de madrugada» son insignificantes o nulos. En la segunda tanda, el porcentaje más significativo es «por la tarde» –39 alumnos, 28,5%–, seguido de «durante la cena» –con el 22,6% y 31 alumnos–, «durante la comida» –27 alumnos y 19,7%– y «después de comer» –21 alumnos y 15,3%–. Finalmente, los alumnos que contestan en la tercera tanda, como es lógico, es mucho menor, siendo 28 –un 20,4%– los que dejan en blanco la respuesta. La opción más señalada con diferencia en este caso es «por la noche» –con 57 sujetos y el 41,6%–, seguida de «durante la cena» –35 alumnos y el 25,5%–.







En esta cuestión hay que contar –como ya hemos indicado– que la primera opción no significa preferencia, ya que las cuestiones no estaban ordenadas en forma prioritaria. Para clarificar más, por ello, el ítem y sacar unos resultados globales del mismo, hemos procedido a sintetizar las tres tandas a partir de sus medias en una sola tabla, con la objeción de que, dado el número cada vez mayor de tandas no cumplimentadas, el número de respuestas no contestadas es siempre elevado, aunque en este ítem no sea en el que esta desviación sea más pronunciada, como veremos en otras cuestiones de respuesta múltiple, donde hemos aplicado también el mismo criterio. Los resultados globales del ítem son los presentados en la tabla.



Observamos en este caso que «durante la comida», «durante la cena» «por la noche» y con porcentajes

Universidad de Huelva 2009

A7_1 Horas de visionado

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
No la veo casi nunca	A	7	4,9	5,1	5,1
Por la mañana tempra	B	19	13,4	13,9	19,0
Antes de comer	C	17	12,0	12,4	31,4
Durante la comida	D	68	47,9	49,6	81,0
Después de comer	E	16	11,3	11,7	92,7
Por la tarde	F	2	1,4	1,5	94,2
Durante la cena	G	2	1,4	1,5	95,6
Por la noche	H	6	4,2	4,4	100,0
		5	3,5	Missing	
	Total	142	100,0	100,0	

Valid cases 137 Missing cases 5

A7_2 Horas de visionado

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Por la mañana tempra	B	1	,7	,7	,7
Antes de comer	C	1	,7	,7	1,5
Durante la comida	D	27	19,0	19,7	21,2
Después de comer	E	21	14,8	15,3	36,5
Por la tarde	F	39	27,5	28,5	65,0
Durante la cena	G	31	21,8	22,6	87,6
Por la noche	H	5	3,5	3,6	91,2
De madrugada	I	2	1,4	1,5	92,7
No contesta/No sabe	N	10	7,0	7,3	100,0
		5	3,5	Missing	
	Total	142	100,0	100,0	

Valid cases 137 Missing cases 5

A7_3 Horas de visionado

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Durante la comida	D	1	,7	,7	,7
Después de comer	E	4	2,8	2,9	3,6
Por la tarde	F	12	8,5	8,8	12,4
Durante la cena	G	35	24,6	25,5	38,0
Por la noche	H	57	40,1	41,6	79,6
No contesta/No sabe	N	28	19,7	20,4	100,0
		5	3,5	Missing	
	Total	142	100,0	100,0	

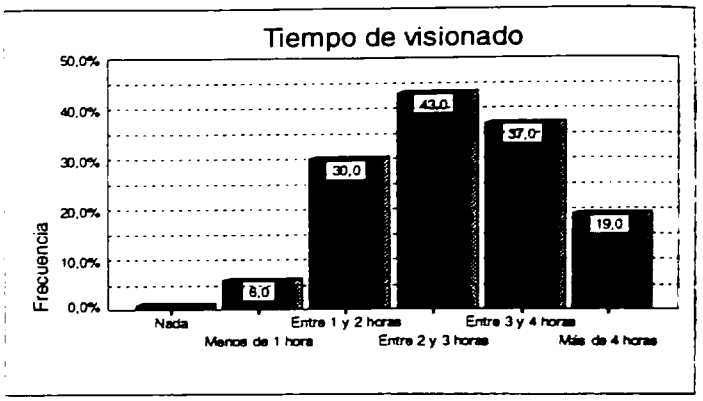
Valid cases 137 Missing cases 5

del 23,4%, 16,8% y 16,8% respectivamente son los globales más señalados, seguidos de «por la tarde» y «después de comer».

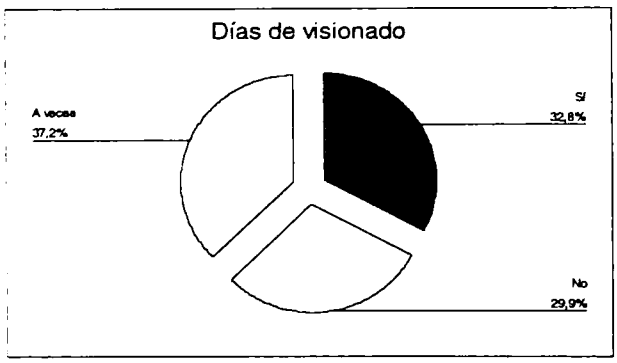
El ítem 8 rastreaba información sobre el tiempo de visionado diario de la televisión de los alumnos ya personalmente. Para ello se ofrecía una escala de seis opciones cuyos extremos oscilaban de «nada» a «más de cuatro horas». Los porcentajes, dentro

Universidad de Huelva 2009

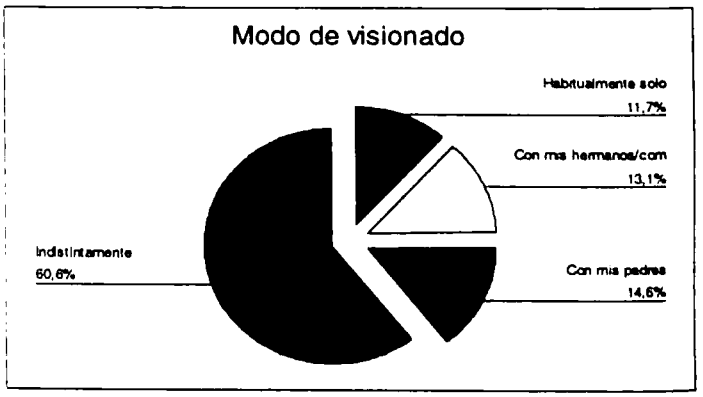
de la escala, cumplen equilibradamente la campana, como vemos en el gráfico, siendo entre 2/3 horas la opción más elegida –con 43 alumnos y el 31,6%–, seguida muy de cerca por entre 3/4 horas con el 27,2% y entre 1/2 horas con 30 alumnos –22,1%. El número de alumnos que declaran visionar la televisión más de 4 horas diarias es significativamente alto: 19 alumnos –un 14% del total–. Si observamos, los resultados son muy semejantes a los presentados en las estadísticas generales de la población española, elaborados por las agencias de medición, como Sofres en 1996 (Casado, 1997: 98).



Junto al visionado diario, las propias estadísticas demuestran la extrema variabilidad que suponen los días lectivos frente a los fines de semana, donde las obligaciones escolares no están formalizadas en horarios fijos. En este sentido, el ítem 9 demandaba si el consumo del medio era superior en los períodos festivos del final de semana. Los resultados, en este sentido, en la primera encuesta inicial están muy igualados. El 32,8% señala que hay incremento en estos períodos festivos –45 alumnos–, frente al 29,9% –41 alumnos– que señalan que no. El mayor porcentaje –37,2%, 51 alumnos– subrayan la opción «a veces». De estos resultados tan equilibrados, podemos concluir cómo en el período de la toma de los datos, el consumo televisivo se mantiene muy estable, independientemente del tipo de día y de las actividades fundamentales que se realicen.



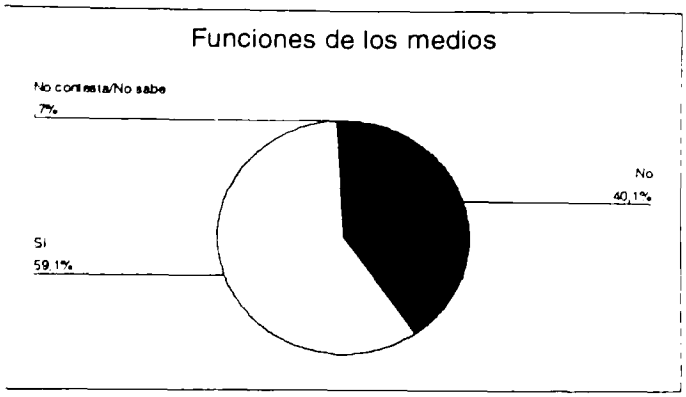
El último ítem de este bloque –el 10– indagaba el modo de consumo de la televisión, desde el punto de vista del acompañamiento. Así, también encontramos que no hay discriminación significativa entre las opciones. Las tres opciones diferenciadas obtienen resultados muy semejantes: «con mis padres» –20 alumnos, con el 14,6%–, «con mis hermanos y compañeros» –18 alumnos y 13,1%– y «habitualmente solo» –16 alumnos y el 11,7%. En cambio la opción «indistintamente» es la preferida por 83 alumnos, que suponen un 60,6% del total.



Universidad de Huelva 2009

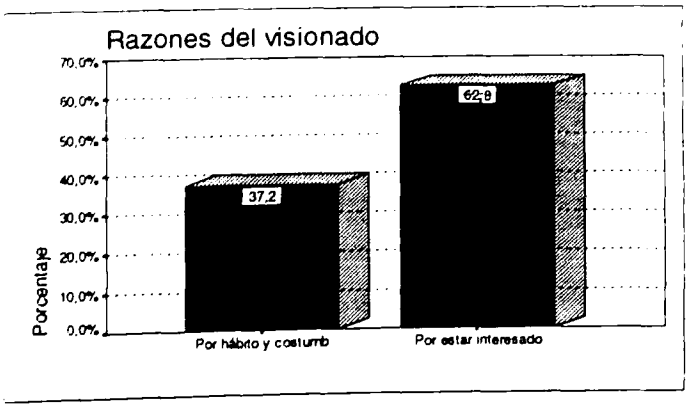
Ámbito «El mundo de la tele»

El primer ítem de este bloque –número 11– interrogaba sobre un aspecto de orden cognoscitivo, ya clásico en el mundo de los medios, la funciones de los mismos. Con él se quería discriminar si los alumnos en cursos anteriores habían tenido informaciones relativas a la comunicación y si éstas habían sido asimiladas y retenidas. Los resultados obtenidos indican que 81 alumnos –el 59,1%– afirman conocerlas, frente a 55 –el 40,1%– que confiesan no saberlas. Un solo alumno «no contesta o no sabe». Sin embargo, esta pregunta no tendría sentido si se redujera a preguntarle por ese conocimiento, sin rastrear la certeza de su afirmación.

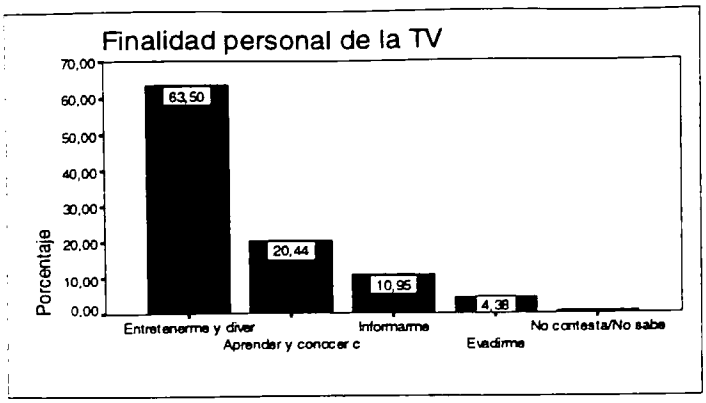


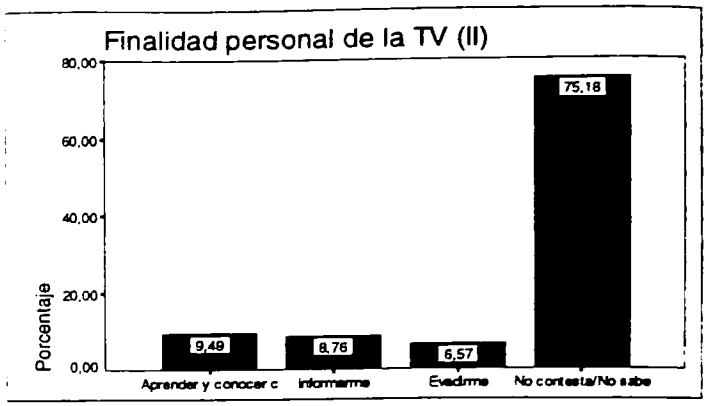
Por ello, una vez que los alumnos respondieron sobre su conocimiento de las funciones de los medios de comunicación, se les demandó que aquéllos que hubieran contestado afirmativamente al ítem, escribieran –en respuesta abierta, ítem 12– dichas funciones, enumeradas en tres líneas, señalada con a), b) y c). De los 137 alumnos, 81 –los mismos que habían respondido que sí– cumplimentaron esta cuestión en su primera opción, en la segunda responden 77 y en la tercera 63 alumnos, descendimiento lógico en este tipo de cuestiones. La función más destacada en la primera opción fue: «informar» (con 62 alumnos), siguiéndole a bastante distancia: «entretener» (con 7 alumnos) y «educar» (con sólo 4 alumnos). En la segunda opción, la respuesta más reiterada fue «entretener» (con 40 alumnos) y con notable diferencia «informar» (con 10). En la tercera opción destacó «enseñar» (con 15 alumnos) y «entretener» (con 10). Aparte de estas funciones –las clásicas de los medios–, dado el carácter abierto de la pregunta, otras respuestas que los alumnos contestaron en este ítem fueron las siguientes: «hacer publicidad», «incitar a comprar», «engañar»... orientadas todas ellas a la faceta publicitaria de los medios. Además de estas respuestas, se incluyeron también otro tipo de contestaciones que no pueden considerarse válidas para esta pregunta, explicables por el desconocimiento teórico de dichas funciones; así algunos alumnos respondieron: «telediario», «informe semanal», «documentos», etc.

Respecto a las razones del visionado televisivo, los alumnos, entre las dos opciones que les ofrece el ítem 13, responden de la siguiente forma: el 62,8% –86 sujetos– afirman que ven la televisión cuando se emiten programas de su interés; en cambio, 51 alumnos –37,2%– apuntan que su visionado se debe a la costumbre, al hábito y «a ver lo que echan».

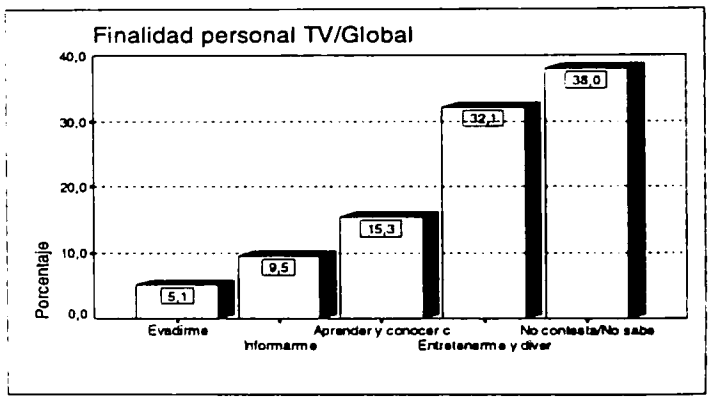


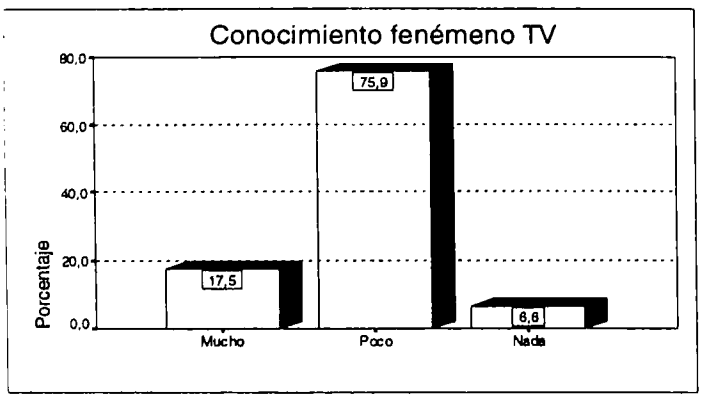
Universidad de Huelva 2009





El ítem 14 rastreaba la finalidad de la televisión en la vida de los alumnos. Se ofrecían cuatro opciones y no se les cerraba la posibilidad de contestar a varias. Por ello, en el procesamiento de la información, se estructuraron tres tablas que posteriormente se redujeron a dos, dado que en la tercera no se suministró información. Así en la primera tanda aparece como primera opción «entretenerme y divertirme» –87 alumnos y el 63,5%–, seguida muy de lejos por «aprender y conocer cosas nuevas» –28 sujetos y el 20,4%– y de «informarme» con 15 alumnos y el 10,9%. Sólo 6 alumnos –4,4%– apuntan la opción de «evadirme», cercana a la primera, pero con connotaciones más despectivas. En la segunda tanda destaca ya el alto índice de «no contesta» –103 casos y el 75,2%–, ya que en el diseño del ítem no se reclamaba una segunda opción específicamente. De todas formas, se apunta con porcentajes muy bajos «aprender y conocer cosas nuevas», «informarme» y «evadirme». Al igual que en el ítem 7, hemos procedido en el proceso de análisis de los datos a englobar los resultados de las dos tandas en una que agrupara todas las respuestas, a partir de los resultados de ambas. Así, obviando el alto número de respuestas de «no contesta» por el elevado número de éstas en la segunda opción, obtenemos que «entretenerme y divertirme» –con el 38,9%– y «aprender y conocer cosas nuevas» –con el 15,3%– son los que obtienen mejores resultados.

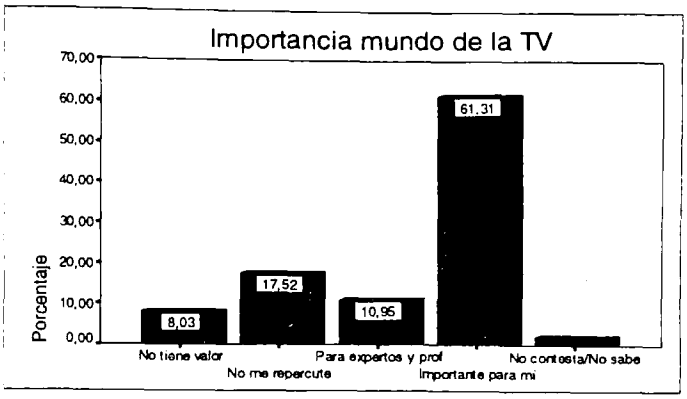




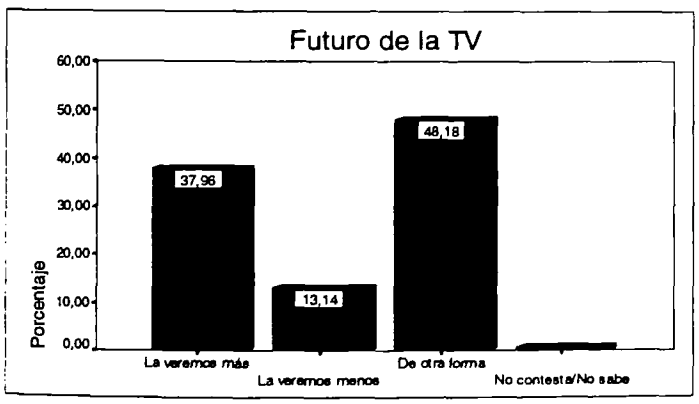
El ítem 15 interrogaba a los alumnos sobre sus conocimientos del mundo televisivo, esto es, informaciones acerca del fenómeno de la televisión: su naturaleza, efectos, consecuencias, etc. Un total de 104 alumnos –el 75,9%– contestaron que «poco» y 9 –el 6,6%– que nada; en cambio, sólo 24 sujetos –el 17,5%– respondieron que «mucho».

Universidad de Huelva 2009

En cuanto a la importancia de saber cómo funciona el mundo de la televisión –ítem 16–, el 61,3% –81 sujetos– respondieron que es muy «importante para conocer mejor la televisión» que visionamos personalmente; por contra, 24 alumnos –17,5%– señalaron que el conocimiento de ésta «no repercute para ver los programas»; en esta línea, 15 alumnos señalan que ésta sólo es trascendente para «expertos y profesionales». Además 11 alumnos –un 8%– apuntan que este conocimiento no «repercute en sus vidas». Estas respuestas hay que contextualizarlas en el inicio del Programa Didáctico. Luego procederemos a compararlas con las obtenidas al final de la aplicación del mismo, para ver si han existido cambios en las opiniones de los alumnos.



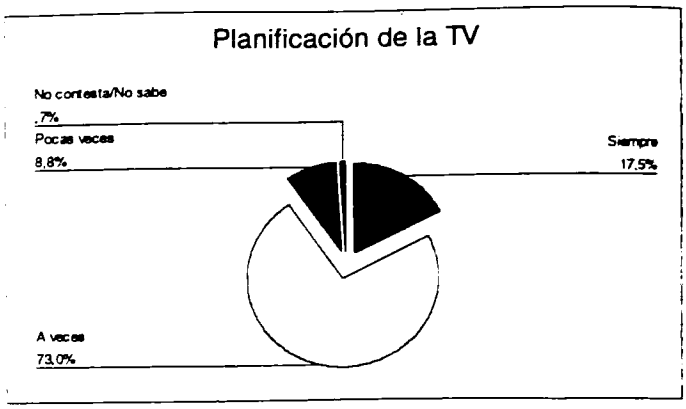
En cuanto a nuestra relación con la televisión en el futuro –ítem 17–, 52 alumnos señalaron en esta ocasión que «la veremos más» –un 38%–, frente a 18 sujetos que apuntaron que «se verá menos» –un 13,1%–. La opción más escogida apunta a que «se verá de otra forma» –66 alumnos y el 48,2%–. Para los que seleccionaron esta opción, el ítem siguiente –el 18– les demandaba, en pregunta abierta, que citaran cómo sería esta nueva fórmula. De los 66 alumnos que respondieron esta modalidad, 60 son los que cumplimentaron este ítem. Las respuestas, en este sentido, fueron bastante ambiguas. La opción más destacada –con 19 alumnos– señala la mayor «modernidad del medio» en el futuro: «más innovadora», «en tres dimensiones», «televisión por cable», «con nuevas tecnologías», «conexionada a Internet», «interactiva», etc. Un total de 13 alumnos optaron por la capacidad «selectiva» del medio: «televisión a la carta», «multiplicidad de canales», «nuevos programas». Finalmente, otro grupo de alumnos inciden en la mayor «cantidad» de televisión que se verá en el futuro («estar pegados a la televisión», «ver más televisión», etc.).



Ámbito «Los contenidos y el lenguaje de la tele»

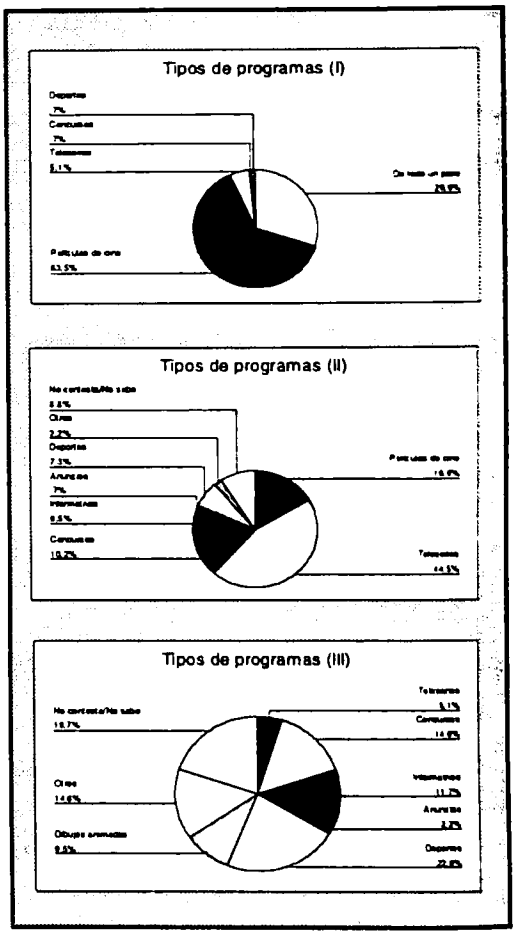
El primer ítem de este bloque –el número 19– interrogaba a los alumnos sobre el conocimiento de la programación antes de comenzar el acto del visionado, esto es, los niveles de planificación del consumo de los contenidos televisivos. El porcentaje ma-

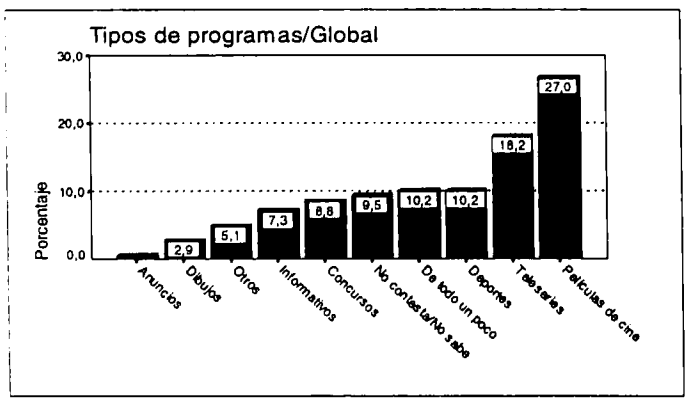
Universidad de Huelva 2009



yor de alumnos optan por la opción indiferenciada, «a veces» –un total de 100 alumnos, el 73%–, frente al 17,5% de «siempre» –24 sujetos– y «pocas veces» –12 alumnos, el 8,8%–.

En cuanto al tipo de programas que se visionan –ítem 20–, se diseñó una pregunta en la que los alumnos pudieran responder hasta con tres opciones no jerarquizadas; por ello, hemos obtenido los resultados en tres tandas que presentamos, junto a una síntesis global con la media de todas las puntuaciones, al igual que ya hemos elaborado en los items 7 y 14. En la primera tanda, destacan especialmente la opción de «películas de cine» con el 63,5% –81 alumnos– y «de todo un poco», con 41 alumnos y el 29,9%. En la segunda tanda, se apuntan especialmente las «teleseries» –61 alumnos y el 44,5%–, reseñándose todavía las «películas de cine» –23 sujetos, 16,8%– y los concursos e informativos, con 14 y 13 respectivamente –10,2% y 9,5%–. En la tanda última, hay que señalar el alto número de «no contesta» con 20 alumnos –el 19,7%–, que afectará, como ya hemos indicado, al global. Las respuestas, en este caso, están más equilibradamente distribuidas, destacando especialmente los «deportes» con el 22,6% –31 alumnos– y los «concursos» –20 alumnos y 14,6%– y «otros», con los mismos resultados. En el resultado global que hemos entresacado de las tres tandas obtenemos que las «películas de cine» aparecen como el género preferido –con el 27%–, seguida de las «teleseries» –el 18,2%– y deportes –el 10,2%–. Los demás géneros obtienen resultados muy semejantes, como puede observarse en la tabla adjunta.

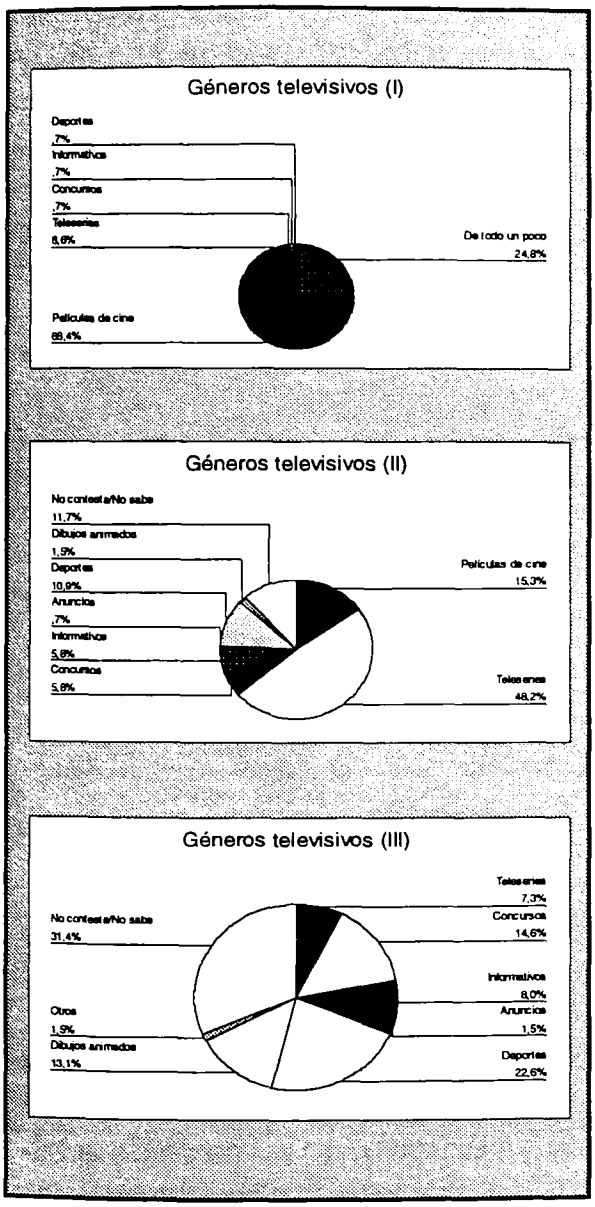




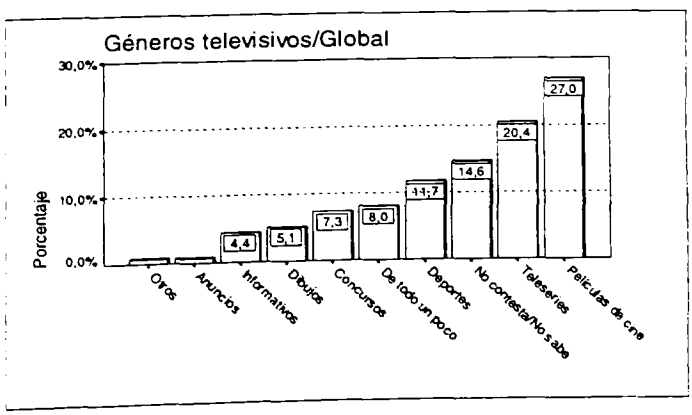
Este ítem, además, recogía una opción en respuesta abierta para que los alumnos pudieran responden a otro tipo de programas no recogidos dentro de las opciones presentadas. Un total de 27 alumnos lo cumplimentaron, señalando especialmente los programas musicales (11 alumnos) y los documentales (con 10 alumnos). Parece comprensible

Universidad de Huelva 2009

que en el diseño de la pregunta se hubieran incluido estos géneros que según la literatura son muy visionados por los jóvenes. De todas formas, al dejar abierto el último ítem, se ha podido recoger en positivo una información que se hubiera ignorado sin esta variable abierta.



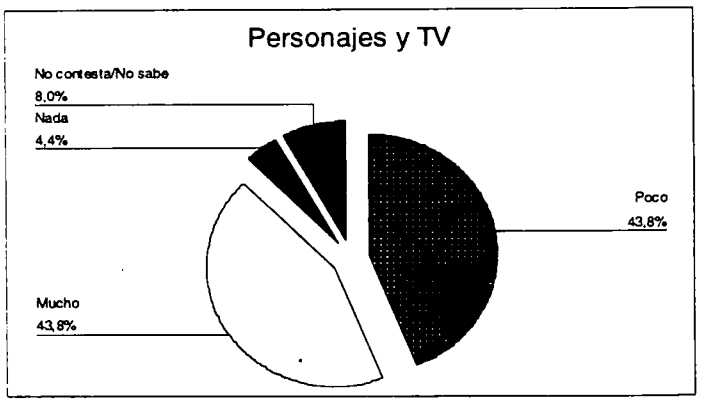
Respecto a los géneros televisivos preferidos –ítem 21–, la estructura de la pregunta era muy similar a la anterior. Las diferencias entre ambas estribaban en que mientras que la primera rastreaba los programas más vistos, encasillándolos en los espacios de la programación, en ésta se demandaba información sobre el género –a nivel genérico, y valga la redundancia– preferido de la televisión, independientemente de lo que más se acostumbrara a ver. Dado el paralelismo de ambos items, la confección de la pregunta, sus opciones y sistema de procesamiento fue muy similar, subdividiendo las respuestas también en las tres tandas. En la primera destacan, de forma extrema, las «películas de cine» con 91 sujetos –66,4%– y ya muy alejada la opción «de todo un poco» con 34 sujetos y el 24,8%. En la segunda tanda, sobresalen las «teleseries» con 66 alumnos –el 48,2%–, seguida de «películas de cine» –21 alumnos y 15,3%– y «deportes» –15 sujetos y el 10,9%–. En la tercera tanda sobresalen ya los «no contesta» que, como hemos reseñado anteriormente, influirán en el global que a continuación presentamos. En las opciones más destacadas aparece «deportes» con 31 sujetos –el 22,6%–, «concursos» –con 20, el 14,6%– y «dibujos animados» –con 18 y el 13,1%–. Finalmente, hemos procedido a elaborar un global de las tres tandas con los procedimientos ya señalados para los items 7, 14 y 20. En los resultados del mismo destacan especialmente las «películas de cine», con el 27%, las «teleseries» con el 20,4% y los «deportes», con el 11,7%. Señalar finalmente que al igual que en el ítem anterior, la última opción de la pregunta se confeccionó en abierto para que los alumnos pudieran recoger otro tipo de géneros televisivos no presentados entre las opciones. Así respon-



Universidad de Huelva 2009

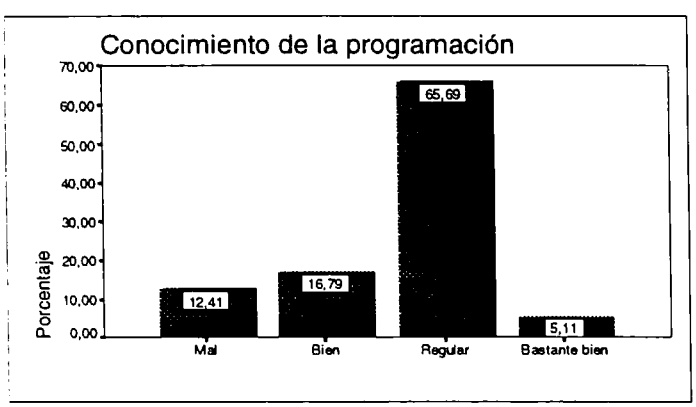
dieron a ésta 21 alumnos que especificaron nuevamente los géneros «musical» –8 alumnos– y «documentales» –también 8–.

El ítem 22 demandaba a los alumnos información sobre sus programas favoritos. Dada la diversidad de las posibles respuestas, esta cuestión se diseñó en formato abierto, de manera que se pudiera contestar en tres opciones en función de las preferencias personales. La pregunta fue cumplimentada por el total de los alumnos –137–, de los cuales a la primera opción respondieron todos, a la segunda, 135 y a la tercera, 121. La respuesta que predomina en las tres opciones es con diferencia las teleseries –50, 39 y 9 alumnos respectivamente–, destacando especialmente el programa «Médico de familia» –con 23, 17 y 1 respuestas–, «El Super», «Los Simpsons», etc. En segundo lugar, destacan los programas del «corazón» y los «realities shows» –con 22 y 27 respuestas en la primera y segunda opción–: «¡Qué me dices!», «¡Sorpresa, sorpresa!», etc. En tercer lugar, sobresalen especialmente los deportes, con 20 respuestas: fútbol y baloncesto.



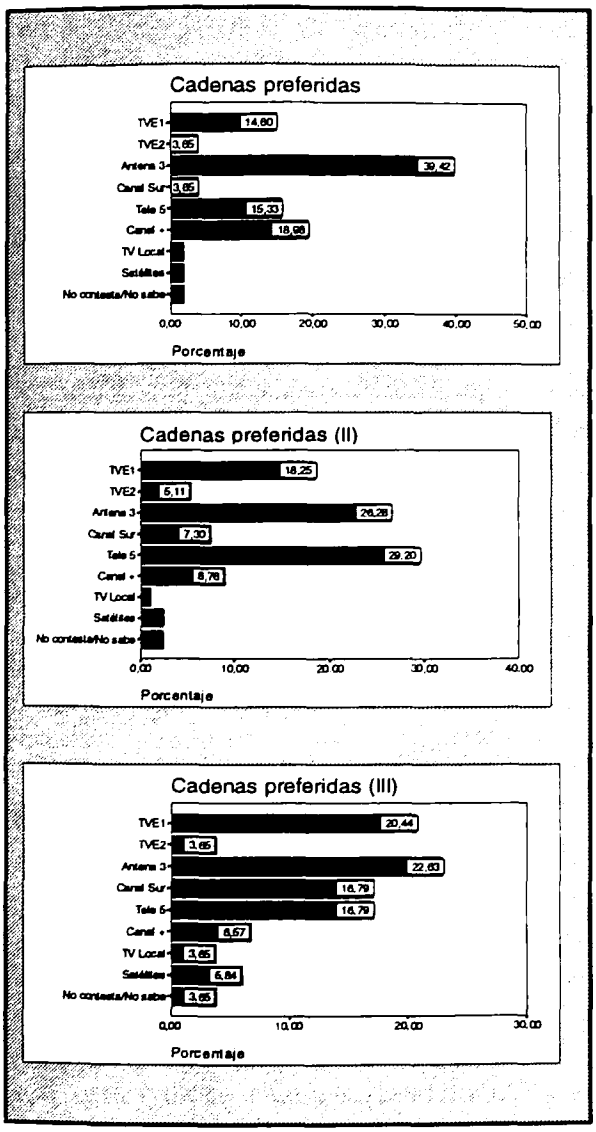
Analizados sus programas favoritos, consideramos también de interés demandar información sobre los héroes –ítem 23–. Por ello, también en respuesta de carácter abierto, se les preguntó por sus ídolos y personajes favoritos, pidiéndoles que apuntaran a tres por orden de preferencia. Los héroes más señalados corresponden a las profesiones más televisivas: actores, cantantes y deportistas. En las tres opciones son los profesionales del cine y la televisión los más citados, siendo los del género masculino los más destacados. En la primera opción los actores aparecen con 48 citas –de 129–, siendo muy diversificadas sus procedencias e incluso nacionalidades. También destacan los cantantes –26– y los deportistas –19– con la singularidad de la mayoritaria presencia de los hombres frente a las mujeres. En la segunda opción se repiten los mismos roles y con un orden muy similar. En la tercera se incorporan ya un nutrido número de actrices que superan ya en este caso a los actores.

Vinculado con la pregunta anterior –ítem 24– se les preguntó si estos personajes frecuentaban las pantallas de la televisión. Las respuestas, en este sentido, fueron muy igualadas, ya que 60 alumnos lo afirmaron –43,8%– y 60 lo negaron –también 43,8%–, siendo sólo 6 los sujetos –4,4%– los que apuntaron que su presencia era nula. Un porcentaje elevado, con respecto al nivel de respuesta de los otros items –un 8% y 11 alumnos– no respondieron a la misma.

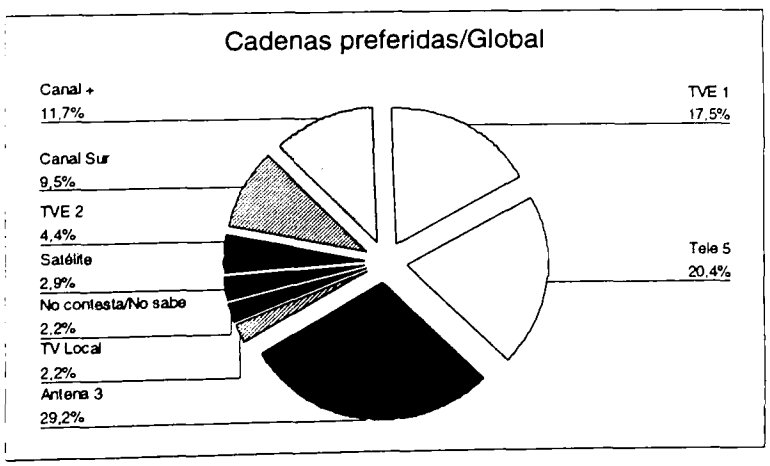


Universidad de Huelva 2009

El ítem 25 demanda información sobre el conocimiento de la programación en sus diferentes cadenas. Un total de 90 alumnos –65,7%– optaron por la respuesta menos discriminatoria, «regular», frente a los 23 alumnos –16,8%– que indicaron que «bien» y a los 17 –12,4%– que señalaron que «mal».

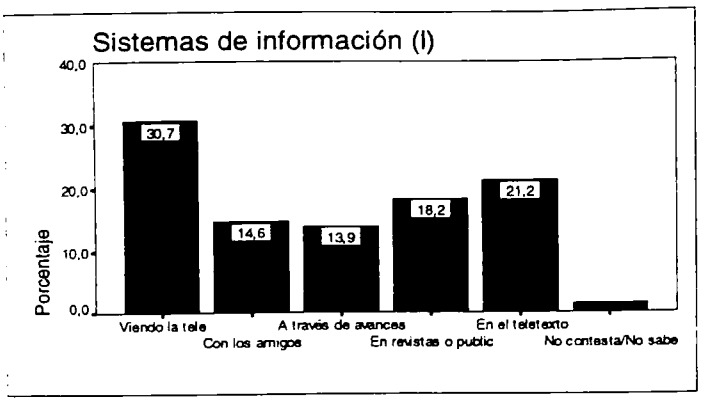


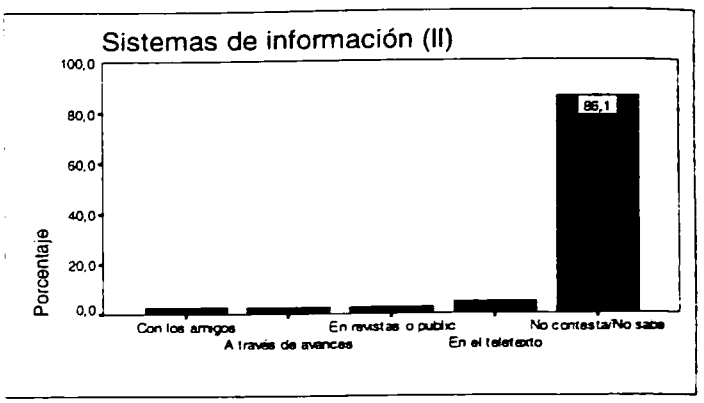
Las cadenas preferidas de los alumnos –ítem 26– se presentó enumerando el conjunto de éstas, junto a un cuadro, donde deberían señalar por orden de preferencia sus gustos. En este caso, se trató, por tanto, frente a los items de respuesta múltiple que antes hemos analizado, de tandas jerarquizadas, de forma que la primera opción señala el gusto predominante de los alumnos. Así, «Antena 3», con 54 alumnos y el 39,4%, aparece como la emisora preferida, seguida por «Canal+», con 26 alumnos y el 19% y muy cerca «Tele 5» –21 alumnos y 15,3%– y «TVE 1» –20 alumnos y 14,6%–. «La dos», «Canal Sur» y las locales y por cable/parabólica aparecen con porcentajes muy bajos. En la segunda tanda, los alumnos se decantan por «Tele 5» –con 40 alumnos y el 29,2%–, «Antena 3» –con 36 y el 26,3%– y como tercera opción «TVE 1» –con 25 sujetos y el 18,2%–. En la tercera tanda, los resultados están muy igualados entre «Antena 3», «TVE 1» y «Canal Sur» y «Tele 5». En el global de la pregunta, observamos que la cadena preferida por los alumnos, al comienzo de la aplicación del Programa Didáctico –enero de 1997– contando las tres tandas y extrayendo su media, es «Antena 3» –con el 29,2%–, seguida de «Tele 5» –con el 20,4%– y de TVE 1 –con el 17,5%–.



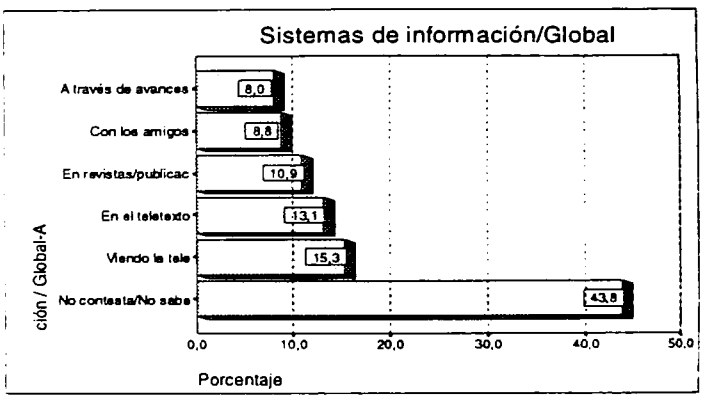
El ítem 27 demandaba a los alumnos sobre las fórmulas de información para el visionado de los programas. Dado que la pregunta no cerraba la posibilidad de que los alumnos optaran por varias respuestas al mismo tiempo, en el procesamiento de la información se abrió una segunda tanda para las segundas opciones –como se observará en la «Documentación Complementaria», en el dossier de

Universidad de Huelva 2009

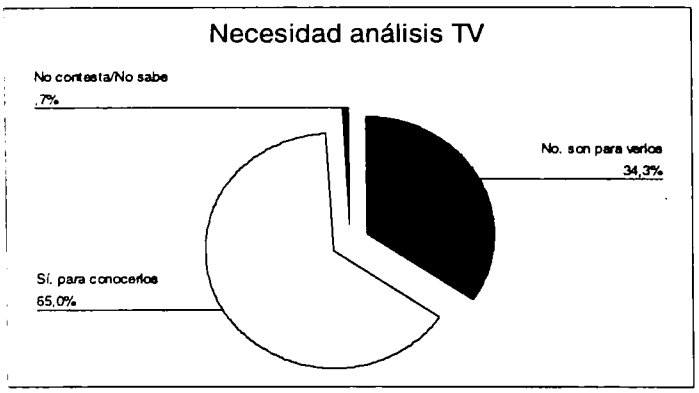




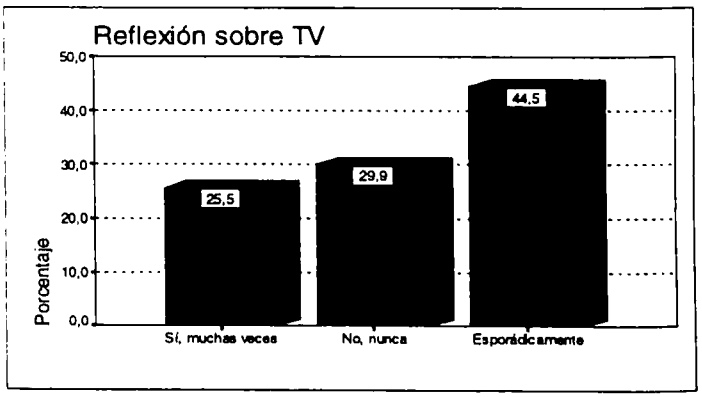
resultados estadísticos–; sin embargo, dado el escaso número de alumnos que optaron por ésta, se decidió su supresión, contando sólo con la primera opción. Así, 42 alumnos –el 30,7%– respondieron que su información tenía como fuente principal «la propia televisión», a los que hay que sumar 19 alumnos más –el 13,9%– que señalaron a través de los «avances del propio medio» y en el «teletexto», 29 sujetos –el 21,2%–. Ajenos al medio, se apuntaron las en «revistas y publicaciones», 25 alumnos –18,2%–; y con los «amigos», 20 –el 14,6%–.



Respecto a si creen que se deben analizar los programas de la televisión –ítem 28–, a inicios del Programa, los alumnos respondían en un 65% –89 alumnos– que sí, que «era importante para conocerlos», frente a un 34,3% –47 sujetos– que señalaban que no, que «los programas son para verlos y no para analizarlos».

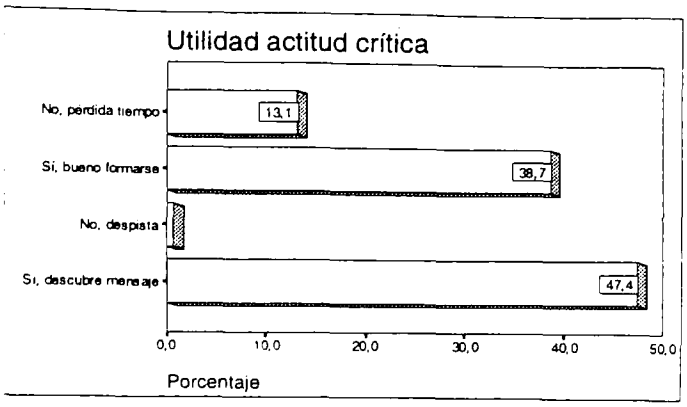


La siguiente cuestión –ítem 29– incidía en la misma idea, demandando información sobre su capacidad de reflexión y su realización, respecto al visionado televisivo. El 29,9% –41 alumnos+ declaran que «nunca» han reflexionado seriamente sobre esta actividad, frente al 25,5 –35 alumnos– que señalan que frecuentemente. El porcentaje más elevado de alumnos optan por la respuesta menos discriminatoria, aunque próxima a la



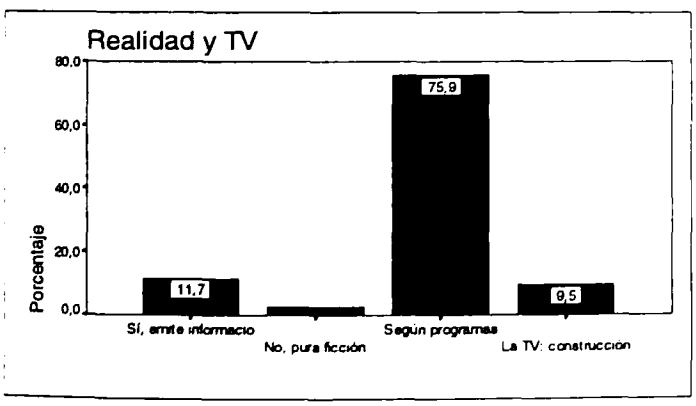
Universidad de Huelva 2009

ausencia del acto, «muy esporádicamente», con 61 alumnos, el 44,5%.

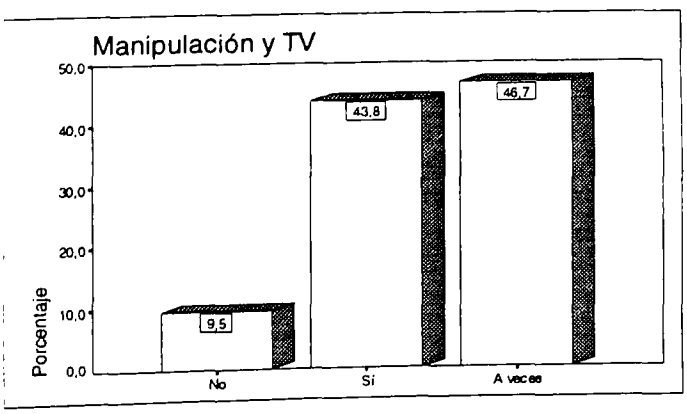


Profundizando también en esta temática, el ítem 30 planteaba a los alumnos la utilidad que podría tener mantener una actitud crítica ante el medio. Así, el 47,4% de los alumnos –65– señalaron que ésta permitía «descubrir sus mensajes», siendo «bueno para nuestra formación» –53 sujetos y 38,7%–. Sólo 18 alumnos, en este primer cuestionario –un 13,1%– apuntaron que era «una pérdida de tiempo» y sólo 1 que «despista sobre la información de los programas».

A partir del ítem 31 se comienza a trabajar en otra línea, a fin de conocer los conocimientos y opiniones que tienen los alumnos sobre los contenidos y el lenguaje televisivo, especificándolo en la información, el entretenimiento y la publicidad, macrogéneros televisivos que serán analizados con mayor o menor profundidad en las Unidades Didácticas del Programa. En este sentido, el primer ítem plantea la naturaleza «real» de los acontecimientos transmitidos como información por la televisión. En este caso, la mayor parte de los sujetos se decantan por la opción menos discriminatoria: «depende de los tipos de programas» –104 alumnos, el 75,9%– y sólo 16 –11,7%– apuestan porque el medio «emite muchas informaciones objetivas», o en el otro extremo, que la televisión es «pura ficción» –4 alumnos, el 2,9%–. En este caso, sólo un grupo de 13 alumnos –9,5%– se decantan por la opción que afirma que el medio es sólo «una construcción de la realidad».



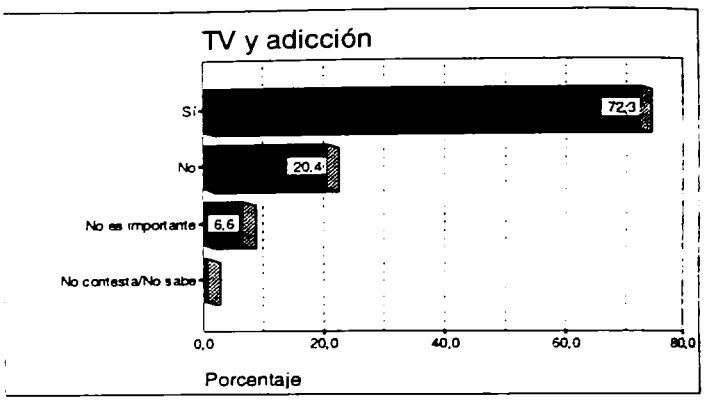
Siguiendo esta línea, se demanda a los alumnos si opinan que el medio televisivo manipula a los telespectadores –ítem 32–. En este caso, las opiniones están muy redistribuidas entre dos opciones: el 43,8% –60 alumnos– señalan que sí y el 46,7% –64 sujetos– apunta que «a veces». Sólo 13 alumnos –9,5%– afirman que no. El siguiente ítem, encadenado a éste, pretende profundizar el sentido de la respuesta afirmativa a la manipulación, demandando sólo a aquéllos que han respondido positivamente que señalen, en respuesta abierta, cuáles son las estrategias manipulatorias del medio. A esta cuestión res-



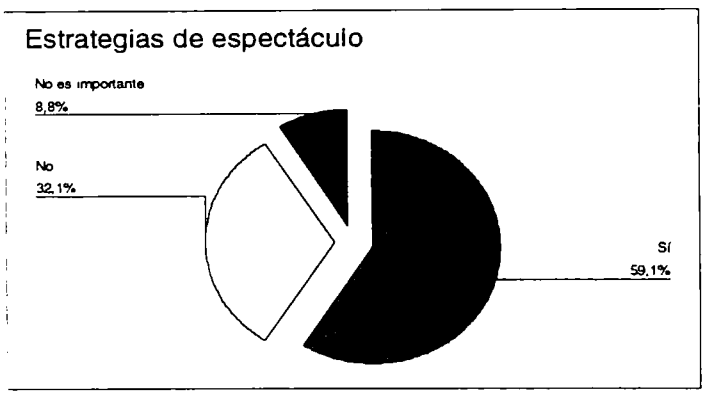
Universidad de Huelva 2009

ponden 79 alumnos, siendo la respuesta predominante «la publicidad» con 45 alumnos y el «engaño» y el «enganche» con 12 respuestas cada uno.

Ya en la faceta del entretenimiento, se les demandó a los alumnos –ítem 34– su reflexión sobre la capacidad de adicción, de «enganche» de este tipo de programas. Así el 72,3% de los alumnos –99 sujetos– afirman que sí; el 20,4% –28 alumnos– apuntan que no y el 6,6% –9 alumnos– consideran que no es importante esta cuestión.

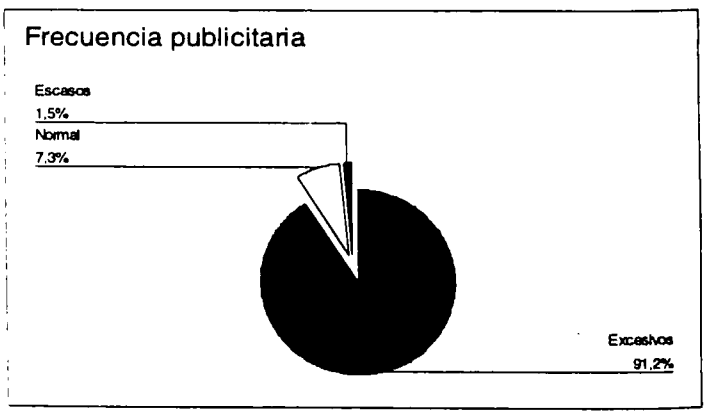


El ítem 35 profundiza en este sentido, preguntando sobre sus capacidades reflexivas en torno a los recursos de los programas dramáticos para entretener a las audiencias. En este sentido, 81 alumnos se inclinan positivamente –59,1%–, 44 apuntan que no –32,1%– y sólo 12 –8,8%– se consideran indiferentes ante estas estrategias de espectáculo.



El ítem 36 solicitaba a los alumnos, en respuesta abierta, que indicaran algunos de los trucos que el medio televisivo emplea para alterar la realidad. Así, a esta pregunta contestan 54 alumnos, de los cuales sólo 16 cumplimentan las tres opciones. La respuesta predominante en las tres tandas es, en un sentido amplio, los efectos especiales (ciencia ficción, belleza, violencia, fama, la artificiosidad, etc.). Hay además opciones muy diversas que se resisten a ser categorizadas; como por ejemplo, la información, los amoríos, etc. Además se incluyen elementos propios de la televisión que no son propiamente trucos de alteración de la realidad, lo que incide a pensar en el escaso conocimiento de los alumnos sobre este mundo mediático.

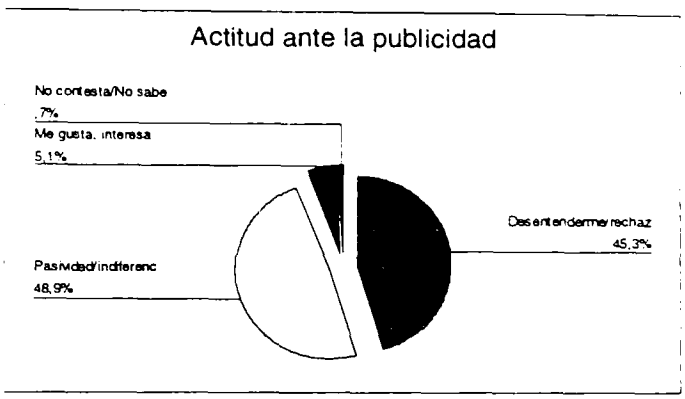
Una vez analizadas las vinculaciones entre televisión y realidad, el cuestionario pasó a centrarse en los aspectos relacionados con el mundo publicitario –items 37 al 47–. En el primero de ellos se requería la información sobre la cantidad y frecuencia de los anuncios televisivos. Mayoritariamente, el 91,2% de los alumnos –en concreto 125– señalaron que su número era «excesivo»; sólo 10 –7,3%– indicaron que era «normal» y 2 –1,5%– que los consideraban «escasos».



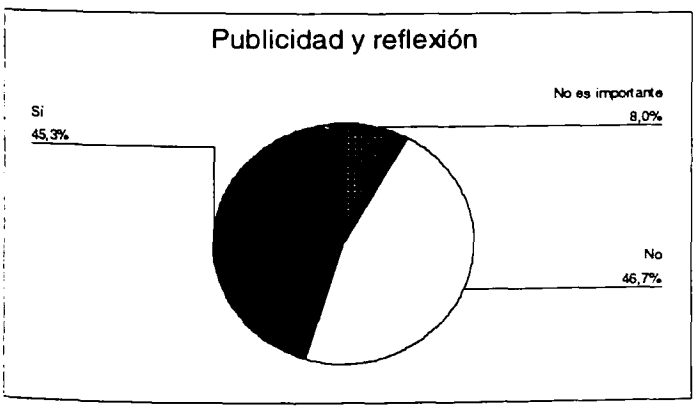
Universidad de Huelva 2009

El siguiente ítem –el 38–, también de carácter abierto, preguntaba a los alumnos por las funciones de la publicidad en televisión, solicitándoles que señalaran tres de ellas. Responden del total de los alumnos que cumplimentan el cuestionario –137– un subtotal de 121. En la primera tanda se destaca la función de «compra-venta» –con 50 sujetos–, seguida de su finalidad «informativa» –30 sujetos–. En la segunda tanda, a la que responden 78 alumnos, sobresale nuevamente la «persuasión» –con 31' y «la venta» –con 19–. La tercera tanda es cumplimentada sólo por 51 sujetos que señalan también la «venta» y el consumo.

La actitud de los alumnos ante la publicidad televisiva fue objeto del ítem 39. Frente a un minoritario número de alumnos de 7 sujetos –5,1%– que apuntan que les «gusta» y la «siguen con interés», la mayoría se decantaron por otras dos opciones. Por un lado, los que señalaron su «pasividad» e «indiferencia» –67 sujetos, 48,9%–; y por otro, los que apuntaron su actitud de «desentendimiento y rechazo» –62 alumnos y 45,3%–.



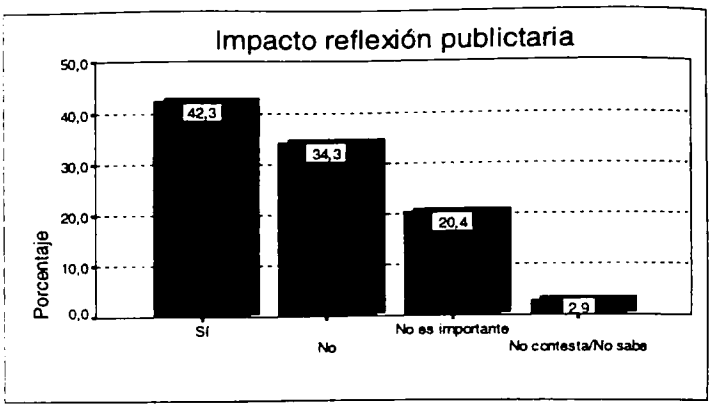
El ítem 40 interrogaba a los alumnos si en alguna ocasión habían analizado una imagen publicitaria de forma reflexiva. Las opiniones, en este sentido, estuvieron también bastante repartidas. Así, el 46,7% –64 alumnos– indicaron que no, mientras que 62 alumnos –el 45,3%– señalaron que sí. Resta un significativo 8% –11 alumnos– que confiesan sentirse indiferentes ante la cuestión. El cuestionario intentaba profundizar más en este tema, indagando en aquellos alumnos que se habían manifestado afirmativamente cuáles eran los procedimientos que habían empleado, esto es, cómo habían llevado a cabo el proceso reflexivo. Para ello el ítem 41 solicitaba, en respuesta abierta, que se indicara la fórmula reflexiva empleada. Un total de 48 alumnos de los 62 que habían respondido afirmativamente rellena este ítem, de los cuales 34 optan por técnicas de análisis como el desciframiento de los mensajes, el descubrimiento de trucos, la fijación en detalles, las manipulaciones de imágenes, la influencia del color, etc. El resto de las respuestas son bastante inconexas y desconectadas con el sentido de la pregunta, concluyéndose con ello el escaso nivel de conocimiento analítico sobre el fenómeno televisivo.



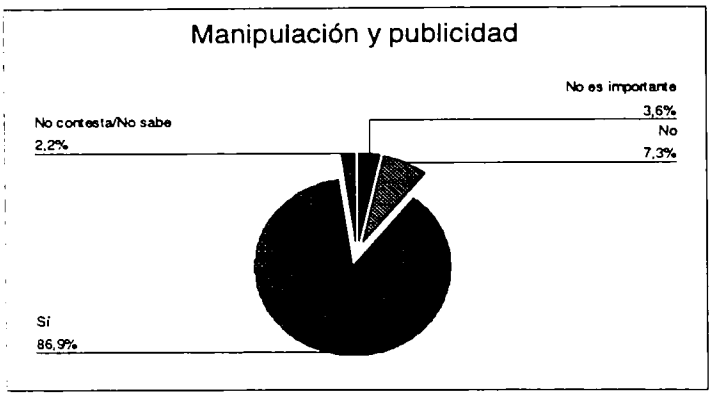
La siguiente pregunta –42– solicitaba a los alumnos su opinión sobre el mejoramiento de la calidad de vida que podía traer como consecuencia la reflexión sobre el influjo de la publicidad en nuestra vida. Un total de 58 alumnos –42,3%– contestaron

Universidad de Huelva 2009

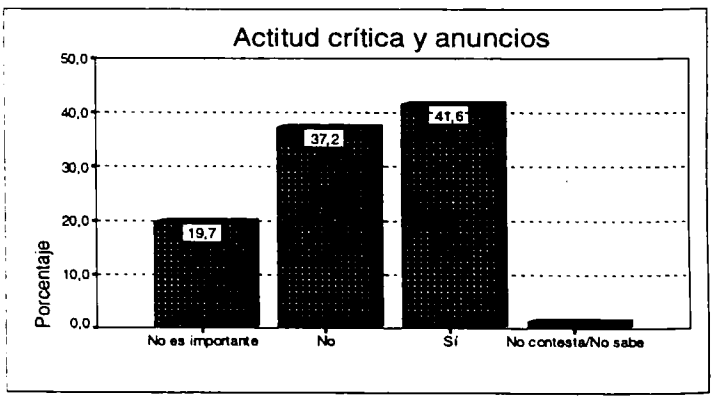
afirmativamente, frente a un nutrido grupo de 47 alumnos –34,3%– que señalaron que no. Lo más significativo en esta cuestión fue el importante número de alumnos que respondieron indiferentemente en esta pregunta, considerando que la cuestión no era importante: 28 sujetos, con un total del 20,4%.



Un aspecto fundamental que el cuestionario quería poner en evidencia era el contraste que los alumnos percibían entre el mundo de la escuela y el de la publicidad televisiva. Para ello los dos items siguientes se adentraron en los valores de la publicidad y la escuela. Con una estructura de respuesta abierta, se les demandó que anotaran los tres valores más destacados que la publicidad transmite y que la institución escolar intenta infundir. En la primera cuestión –ítem 44– los alumnos señalaron en la primera tanda que el valor más característico de la publicidad es el «consumismo» –33 alumnos de las 91 respuestas– y la «información» –con 21 sujetos–. En la segunda tanda, apuntan el «mundo idílico» de los anuncios: belleza, juventud, deseos, etc. y en la tercera hay una gran diversidad, destacando el «consumismo».



En cuanto a los valores que la escuela pretende infundir, los elementos más señalados fueron en todas las tandas «enseñar» y «educar»: conocer, formar. También indican como valores la tolerancia, el respeto, el civismo, la convivencia, etc.

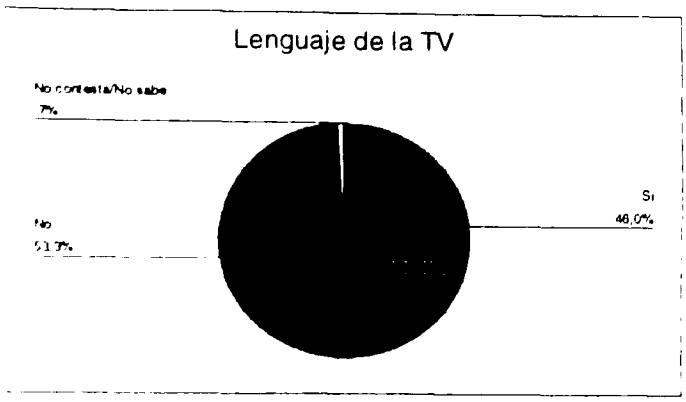


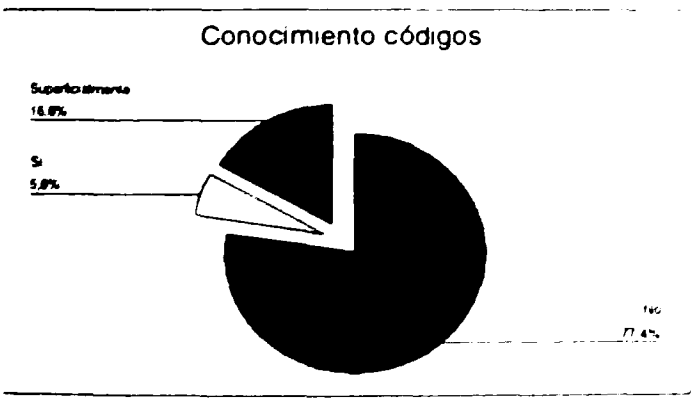
El ítem 46 rastreaba la opinión de los alumnos en orden a favorecer una actitud crítica ante los anuncios. Un total de 57 alumnos –el 41,6%– apuntaron la importancia de estar en posesión de esta actitud, frente a un 37,2% –51 alumnos– que consideraron que no era necesario, además de 29 alumnos –19,7%– que se manifestaron indiferentes ante la misma, al no considerarla importante. El siguiente ítem –el 47– profundizaba en el mismo, solicitando a aquellos alumnos con respuesta afirmativa que indicaran «¿cómo hacerlo?», enumerando tres propuestas. La pregunta se planteó, como era lógico, en abierto y las respuestas predominantes fueron en todas las tandas aquellas actividades y

Universidad de Huelva 2009

acciones vinculadas con el análisis y la crítica: «valorarlos», «comprenderlos», «ver lo positivo y negativo», «descifrarlo», «protestando», etc.

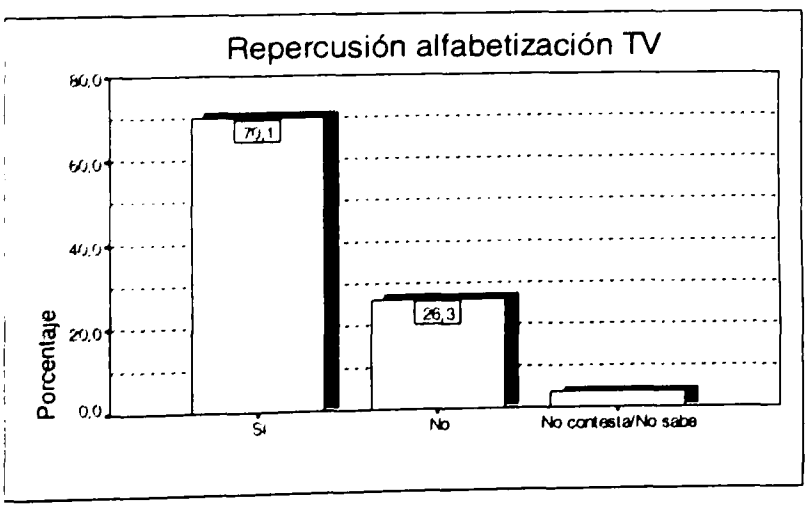
Una vez finalizado el bloque sobre la publicidad televisiva, los últimos items de este extenso bloque de cuestiones se centraron en el conocimiento del lenguaje y el código audiovisual de la televisión. Así la pregunta 48 indagaba sobre el conocimiento de los alumnos de la existencia de un lenguaje televisivo con códigos especiales. El 53,3% de los sujetos –73 alumnos– confiesan desconocer la existencia del mismo, frente al 46% que indican su conocimiento.





En esta misma línea, el ítem 49 les plantea la importancia de conocer estos códigos, a lo que se responde mayoritariamente, al inicio del Programa Didáctico, que no es importante su conocimiento, con un total de 106 alumnos –el 77,4%–, frente a un exiguo 5,8% –8 alumnos– que indican que sí. Un grupo de alumnos de 23 sujetos –16,8%– confiesan que sólo es necesario conocerlos «superficialmente».

En cuanto a si el conocimiento del lenguaje audiovisual incide en un mejor visionado de la televisión –ítem 50–, esto es, la repercusión de la alfabetización televisiva en sus vidas, los alumnos señalan que influye en un 70,1% de los casos –96 sujetos–, frente a 36 alumnos –26,3%– que contestan negativamente y 5 alumnos –3,6%– que no responden a la cuestión.

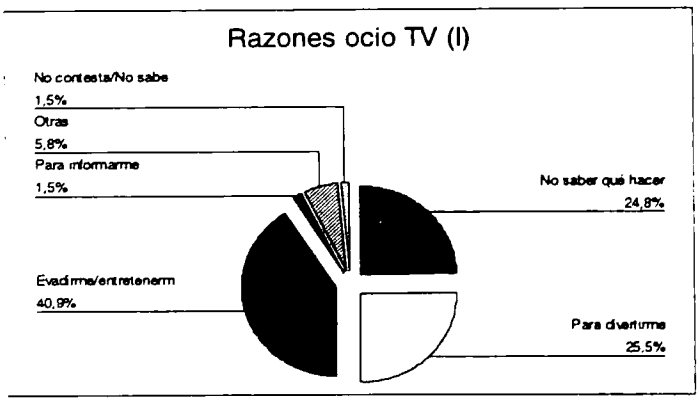


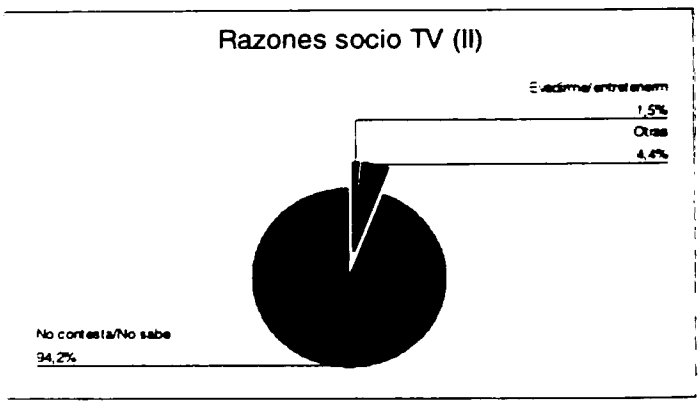
La última pregunta de este bloque solicita, en respuesta abierta, que señalen algunos de los rasgos –en caso de que los conozcan– del discurso y el lenguaje de la tele. A este ítem responden sólo 14 alumnos, los cuales destacan especialmente la imagen y el colorido, además de la música.

Universidad de Huelva 2009

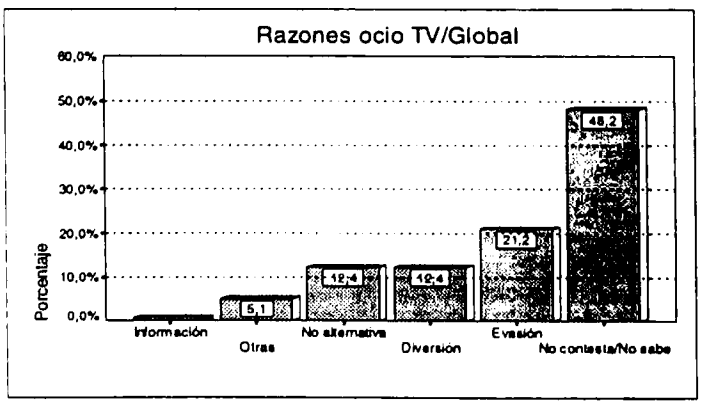
Ámbito «Nuestra vida como telespectador»

Este penúltimo bloque pretende recoger informaciones y opiniones sobre las relaciones de los alumnos con el medio televisivo como telespectadores. El primer ítem –el 52– plantea las razones por las que gran parte del tiempo libre se dedica al visionado de la televisión. Esta pregunta ofrecía en su estructura opciones no incompatibles, por lo que se permitió que los alumnos pudieran seleccionar simultáneamente varias opciones. En el procesamiento de la información, se incluyeron tres tandas no jerarquizadas, que luego se redujeron a dos a partir de los datos generados y la no significatividad de las respuestas en la tercera tanda, al ser insignificante el número de alumnos que optaron por la misma (Véase en la «Documentación Complementaria» de este estudio las variables suprimidas de la encuesta inicial de los alumnos en



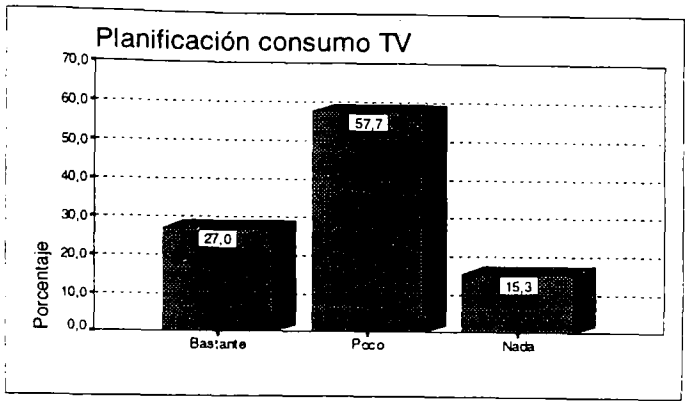


el dossier de datos estadísticos del SPSS). Así los alumnos optaron en la primera tanda mayoritariamente con 56 alumnos –y un 40,9%– por la siguiente razón del visionado: para «evadirse y entretenerse». Las otras dos opciones más señaladas fueron «para divertirme» –35 alumnos y el 35,5%– y por «no saber qué hacer» con el 24,8 y 34 sujetos. En la segunda tanda, destacan especialmente «otras» con 6 alumnos –4,4%–, dado que la mayoría de alumnos no respondieron ya a ésta: 129 sujetos y 90,8%. Hemos re- cogido, de todas formas, el global del ítem con la media en que se tiene valor en la porcentaje de «no relativice al alto directamente vin- contesta» que está de los mismos en culado al número Como vemos en la segunda opción. los valores más esta tabla global, evasión, la diver- destacados son: la qué hacer (falta de sión y el no saber además de otras no especificadas, que correspondían a la última opción que se mantuvo en abierto para que ellos pudieran seleccionar. Sin embargo, en ningún caso, los alumnos cumplimentaron la misma.

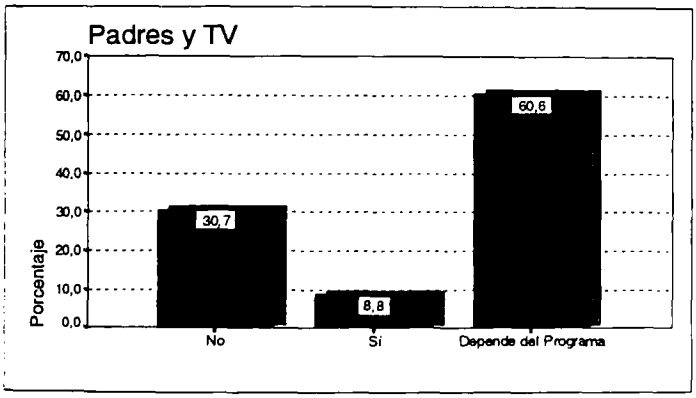


Universidad de Huelva 2009

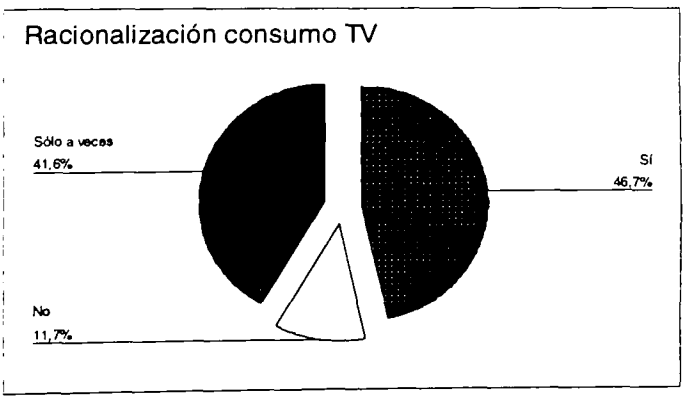
El ítem 53 planteaba a los alumnos que confesaran su nivel de planificación del consumo de televisión. Es significativo cómo un alto número de alumnos confiesan que el nivel de éste es «poco» –79 alumnos, 57,7%– o incluso «nada» –21 alumnos y el 15,3%–, Frente a estos datos sólo 37 alumnos –el 27%– apuntaron que «bastante».



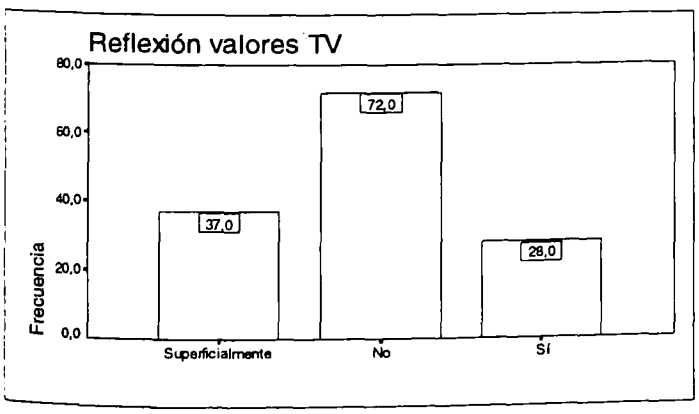
La presencia reguladora de los padres del consumo televisivo disminuye según la edad de los alumnos. Se incluyó en el cuestionario una pregunta para demandar a los alumnos su opinión sobre la corrección de esta intervención paterna/materna en el permiso/denegación del acceso al medio –ítem 54–. La mayor parte de los alumnos indican que ésta «depende del tipo de programas» –60,6%, 83 alumnos–, frente a 42 alumnos –30,7%– que señalan que nos le parece correcta y sólo 12 alumnos –8,8%– que apuntan que es adecuado ese proceder.



En el ítem 55 –frente al 52 que rastreaba propiamente el acto de hacerlo– interroga a los alumnos si saben planificar su consumo. En este caso, consideran que sí el 46,7% –64 alumnos–, mientras que declaran que no sólo 16 alumnos –11,7%–. Un alto porcentaje opta por el menos comprometido «sólo a veces»: 57 alumnos y el 41,6%. Por tanto, si bien en aquél una gran parte consideraban que no planificaban el consumo –poco o nada: el 63% juntos–, en este caso confiesan saber-



lo hacer al menos en un 46,7% –64 sujetos–, además de un elevado número que declaran que esporádicamente.



La reflexión sobre los valores positivos y negativos de la televisión y su repercusión personal es el tema objeto del ítem 56. En este sentido, un número elevado de alumnos –72, que supone el 52,6%– confesaron negativamente a esta

Universidad de Huelva 2009

reflexión, sumado a un significativo colectivo que respondieron que «superficialmente»: el 27% –37 alumnos–. Sólo 28 sujetos –el 20,4%– contestaron afirmativamente.

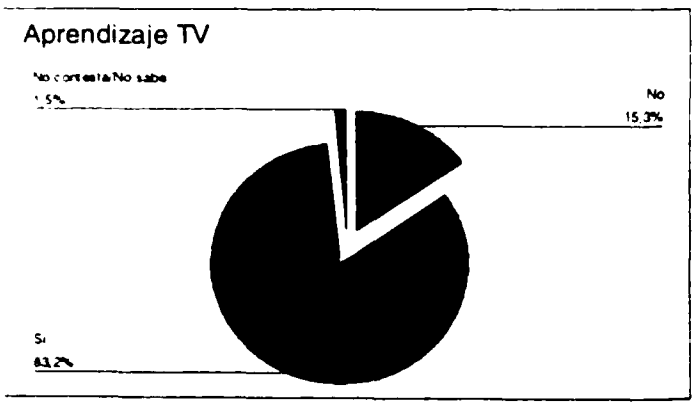
Siguiendo con la línea reflexiva de la pregunta anterior, en los dos siguientes items se demandaba a los alumnos que señalaran, en respuesta abierta, los valores y contravalores –aspectos positivos y negativos– que consideraban ellos que les reportaba la televisión en sus vidas. Así en el ítem 57 los alumnos apuntan en todas las tandas que los valores básicos son «informar», «entretener» y «enseñar», además de otros aspectos: la «amistad», la «sensibilidad», la «solidaridad», etc.

En el ítem 58 señalan que los contravalores más destacados de la televisión son su capacidad adictiva –«engancha»–, y engañosa –«exagera y oculta»–, además de otros que subrayan sus consecuencias sobre la salud: «duelen los ojos y la cabeza».

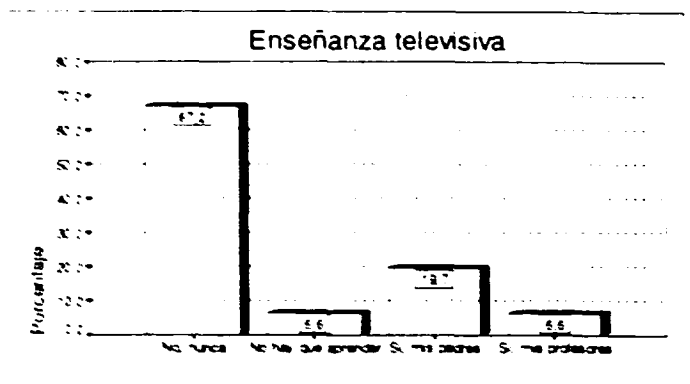
Ámbito «Nuestra propuesta como telespectadores»

Finalmente, el último ámbito incluido en el cuestionario se orientaba a recabar información sobre la posibilidad de aprender a ver televisión y poseer una actitud activa y crítica ante el medio, eje-guía del Programa Didáctico que se iba a comenzar a desarrollar a partir de esta encuesta inicial.

El ítem 59 indagaba la posibilidad de aprender a ver la televisión. Los alumnos, ante esta cuestión dicotómica, se decantaron de la siguiente forma: positivamente, 114 alumnos que representaban un 83,2% válidos. Un grupo de 14 alumnos –15,3%– señalaron que no y 2 optaron por no contestar.

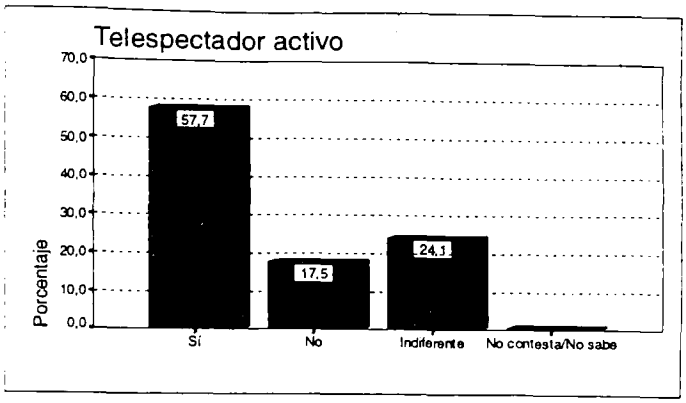


De la posibilidad del aprendizaje, se pasó en el siguiente ítem –60– al acto de la enseñanza, preguntando a los alumnos sobre sus experiencias sistemáticas de ser partícipes en un proceso de enseñanza televisiva. Un alto porcentaje –en contraste con la pregunta anterior–, el 64,8% –92 alumnos– confesaron que nunca habían sido partícipes del mismo y sólo el 19,7% –27 alumnos– indicaron que esta enseñanza les había sido familiar. Es significativo el escaso número que referencian al profesorado como sujetos de esta enseñanza –sólo el 6,6%, 9 sujetos– y en el mismo porcentaje los alumnos que indican que ésta no tiene por qué ser enseñada/aprendida de forma sistemática.

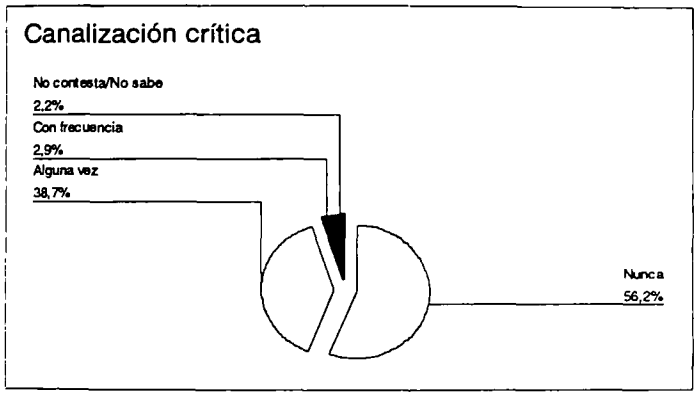


Universidad de Huelva 2009

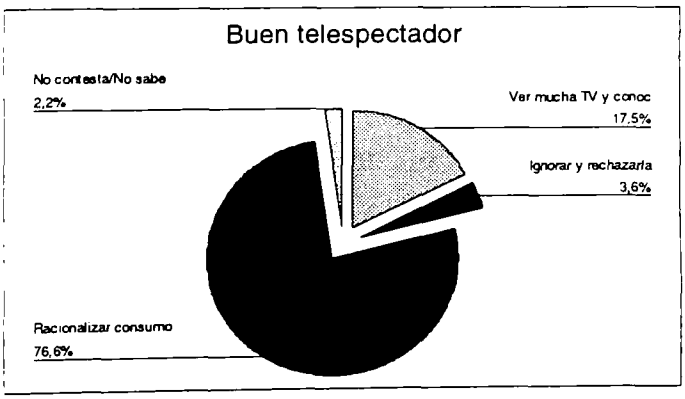
El ítem 61 giraba en torno a la importancia de ser un telespectador activo y crítico. El 57,7% –79 alumnos– indicaban la importancia de esta actitud ante el medio, pero es significativo el alto porcentaje entre indiferentes –24,1%, 33 alumnos– y los que consideran que no –24 sujetos y el 17,5%–.



Otra cuestión importante planteada en estos últimos items del cuestionario es la canalización de las críticas a la televisión por algún procedimiento. En este sentido, los alumnos señalan en un alto porcentaje que «nunca» –el 56,2%, 77 alumnos–, frente al 2,9% –4 alumnos– que apunta «con frecuencia». El 38,7% –53 alumnos– apuntaron la opción menos discriminativa: «alguna vez».



En el penúltimo ítem –el 63– se solicitaba a los alumnos que indicaran, desde su opinión, cuál era la actitud más propia que definía al buen telespectador. Un alto número de sujetos –105, 76,6%– señalaron que la actitud más propia de éste era «la racionalización del consumo», pero también un porcentaje importante –el 17,5%, 24 alumnos– apuntaron el «ver mucha televisión y conocer casi todos sus programas». Sólo una minoría –5 alumnos, el 3,6%– optó por la opción de «ignorar y rechazar la televisión de nuestra vida».



Finalmente, el último ítem del cuestionario, en respuesta abierta, solicitaba a los alumnos que enumeraran los tres hábitos y actitudes propios del buen telespectador. A éste respondieron 93 alumnos de los 137. Las respuestas más señaladas fueron, en la primera tanda, «seleccionar», «racionalizar el consumo» y «criticar»; en la segunda la capacidad de planificación en cuanto a la selección y la crítica; y en la tercera, la racionalización del tiempo.

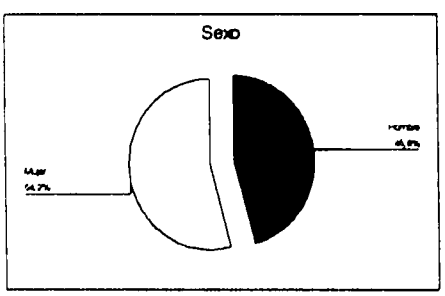
Universidad de Huelva 2009

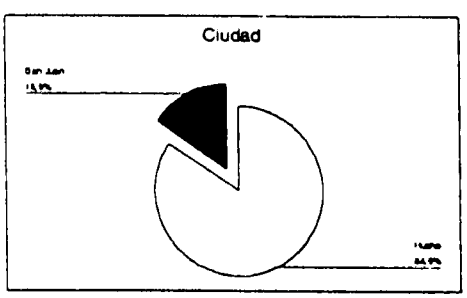
3.8.1.2. El cuestionario final de los alumnos/as

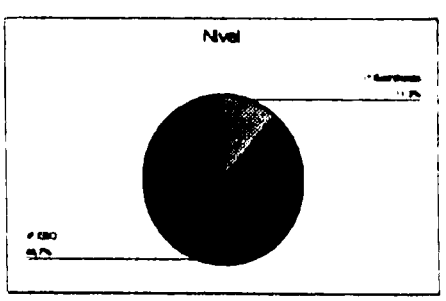
Entre los instrumentos con que contó la investigación, hemos analizado ya el cuestionario inicial que fue cumplimentado por los alumnos y alumnas los primeros días de la aplicación del Programa Didáctico, con la finalidad de recabar información previa sobre sus hábitos, actitudes y conocimientos del fenómeno televisivo y la necesidad de su enseñanza-aprendizaje, antes de desarrollar los materiales didácticos que componen el Paquete Curricular. Durante todo el proceso de experimentación del mismo se recurrió a otro tipo de instrumentos de recogida de la información que profundizaran en el proceso de la misma: sesiones de observación en las aulas de la experimentación, diarios de profesores, diarios de alumnos y entrevistas de profundización y contraste a los profesores aplicadores y a los observadores externos. Procedía, por ello, al finalizar la aplicación, utilizar nuevamente un instrumento semejante al inicial que recogiera información –a nivel opinativo– sobre las actitudes, intereses y conocimientos de los alumnos, al finalizar el mismo, de forma que nos sirviera –con las precauciones que toda metodología científica demanda– para poder hacer comparaciones, que serán objeto del siguiente epígrafe.

El diseño de este cuestionario final –2– es muy similar al inicial –1–, manteniéndose los bloques y gran parte de sus cuestiones, aunque muchas de ellas modificadas, como hemos indicado en el análisis del instrumento para recoger, frente al inicial, el sentido terminal del mismo, como evaluación del Programa Didáctico desarrollado. La justificación del mantenimiento del mismo se debe esencialmente (Pérez Juste, 1985a: 173 y ss.) a que los factores de proximidad que provocan interferencias en el instrumento están corregidos al transcurrir un lapsus temporal de medio año; en cambio, el paralelismo de muchos items nos permitirá en el siguiente apartado una comparación más objetiva y directa de los mismos.

En cuanto a los items de identificación, señalar, como es evidente, que las variables se mantienen en las mismas puntuaciones que la encuesta inicial, ya que estos elementos, dentro del mismo curso, no sufren variaciones. Hemos de recordar el emparejamiento de los cuestionarios inicial y final en sus datos identificativos, de forma que los mismos responden al número de investigación de cada sujeto. Así, en este segundo pase, cumplimentaron los cuestionarios 128 alumnos de los 142 de la investigación, aunque los datos de su totalidad están recogidos en cada caso, apareciendo al completo la información cualitativa y apareciendo los «missing cases» a partir de los items del bloque 2.

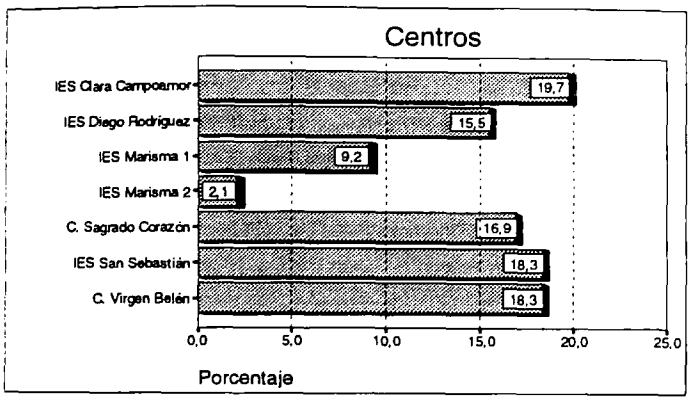


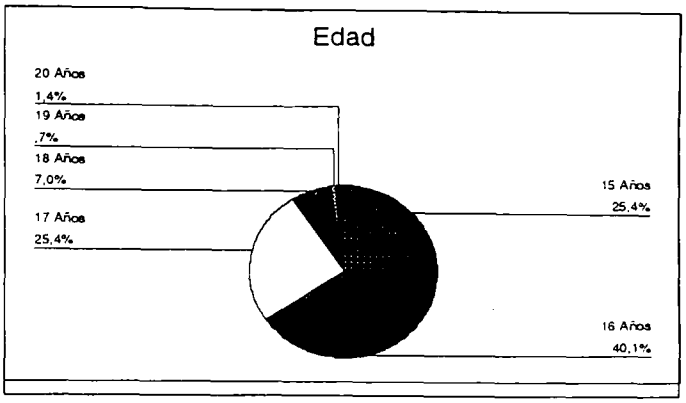




Universidad de Huelva 2009

Finalmente, dentro de los datos identificativos, indicar las edades de los alumnos durante este segundo pase. Como comprobamos en el gráfico abundan los alumnos de 16 años –57 sujetos, con el 40,1%–, siendo semejantes los de 15 y 17 –con 36 y el 25,4% en cada caso–. Los alumnos con 18 años son 10 –7%– y sólo 1 y 2 respectivamente tienen 19 y 20 años.

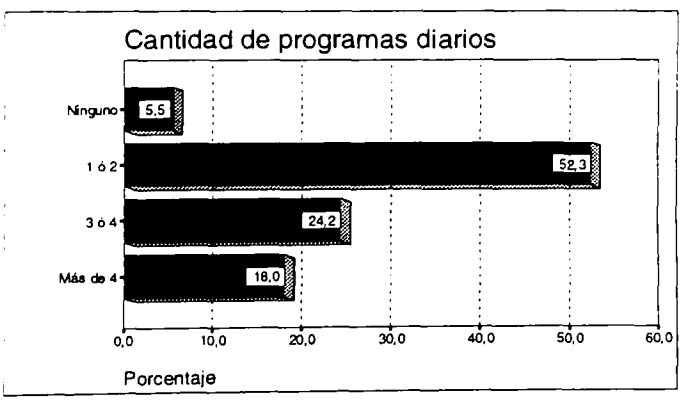


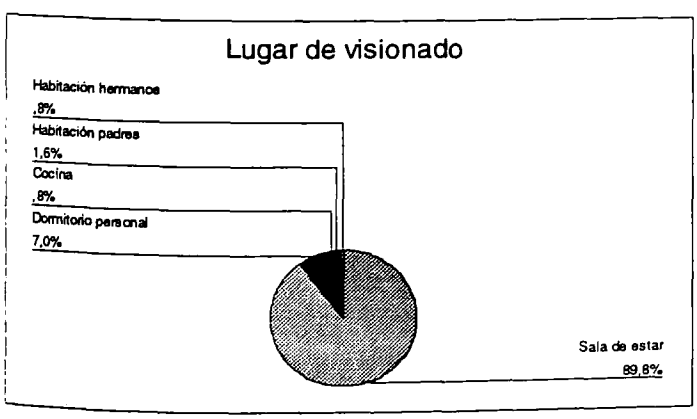


Ámbito «Nosotros y la tele»

El cuestionario final comienza demandando información –ítem 1– sobre el lugar habitual de visionado en el hogar. En este caso, los alumnos responden mayoritariamente que en la «sala de estar» –115 sujetos y el 89,8%–. Sólo 9 alumnos –7%– apuntan el dormitorio personal para esta actividad y los porcentajes de la cocina y otras habitaciones son muy bajos –0,8% y 1,6% respectivamente–.

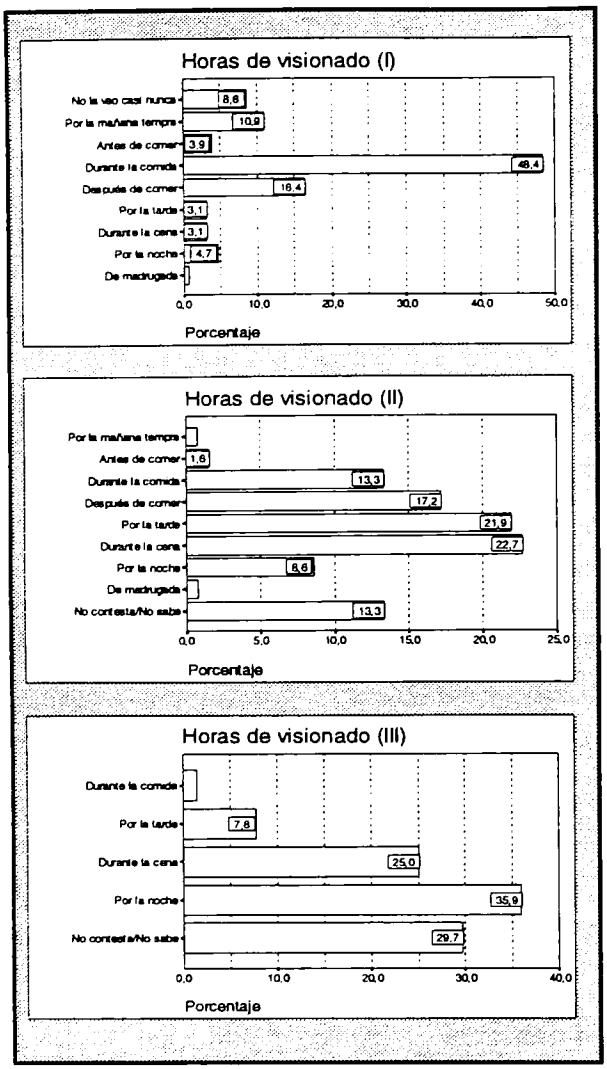
Respecto a la cantidad de programas diarios que el alumno ha visionado en los últimos meses –ítem 2–, la respuesta mayoritaria con el 52,3% –67 alumnos– es «entre 1 y 2» programas, frente al 24,2% –31 alumnos– y el 18% –23 alumnos– que señalaron «entre 3 y 4» y «más de 4».



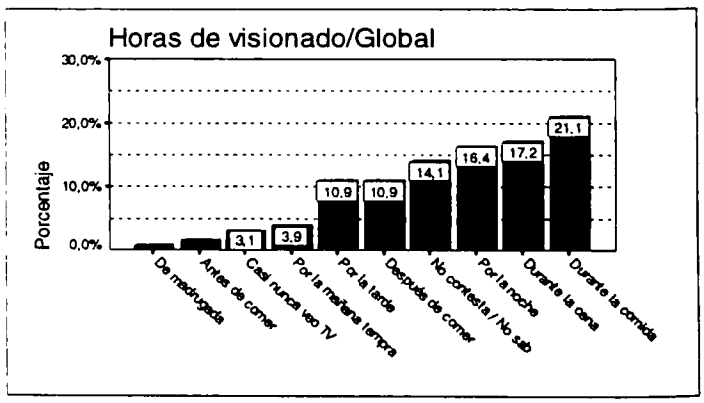


El ítem 3 demandaba información sobre los horarios de visionado de la televisión, dentro de las distintas franjas horarias. Dada la complementariedad de las opciones, se permitió en el mismo que los alumnos seleccionaran hasta tres sin orden jerárquico. Por ello en el procesamiento de la información se realizaron

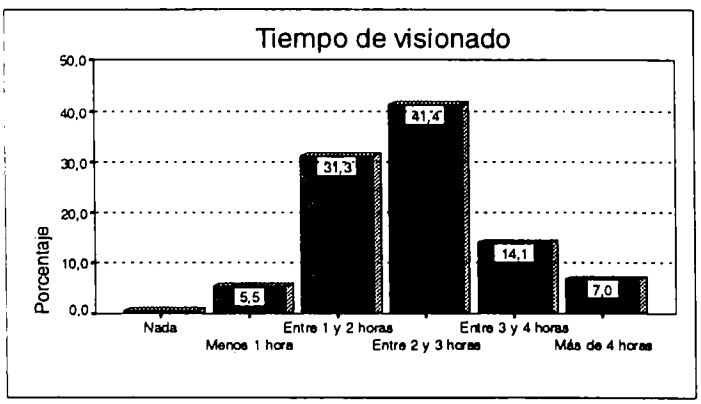
Universidad de Huelva 2009



tres tandas para incluir todas las opciones. En la primera tanda destaca especialmente «durante la comida» con 62 alumnos –48,4%–, y a bastante distancia «después de comer» –21 alumnos y 16,4%– y «por la mañana temprano», con 14 alumnos y el 10,9%. En la segunda tanda, aparecen muy igualadas «por la tarde» y «durante la cena», con 29 y 28 alumnos respectivamente –22,7% y 21,9%–, quedando en tercer lugar «después de comer» con 22 alumnos –17,2%–. Finalmente en la tercera tanda, destaca por la noche con el 35,9% –38 alumnos– y durante la cena –32 alumnos y el 25%–. En esta tercera tanda abundan ya los «no contesta», con un 29,7% –38 alumnos–. Como en el análisis de la encuesta inicial, en el procesamiento de la información de este ítem, se procedió a elaborar un global de la cuestión de forma que, a partir de las puntuaciones directas obtenidas, se extrajo la media. Así obtenemos que la puntuación más señalada en las tres tandas es «durante la comida» con el 21,1%, «durante la cena» con el 17,2% y «por la noche» con el 16,4%. Como puede observarse, los valores del «no contesta» en la media de las tres tandas es significativamente alto, especialmente por la incidencia de las no respuestas en la tercera opción.

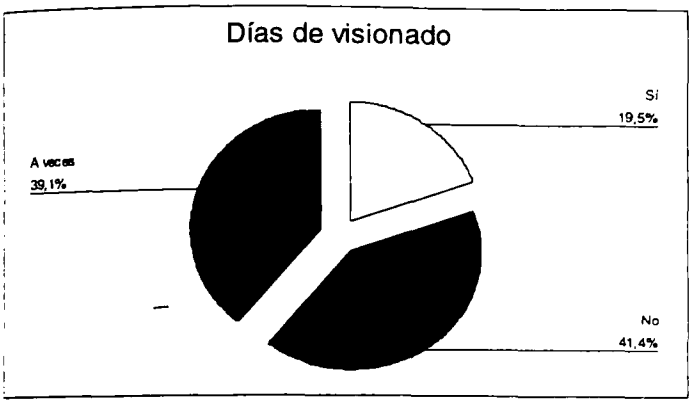


El tiempo dedicado al visionado de televisión diariamente en los últimos meses es la cuestión planteada en el ítem 4. Entre «2 y 3 horas» con 53 alumnos –41.4%– y «entre 1 y 2 horas» con 40 sujetos –con el 31,3%– son las respuestas más seleccionadas. Sólo el 14,1 –18 alumnos– optan por «entre 3 y 4 horas» y –9,7%– por «más de 4 horas». En el otro extremo sólo 7 alumnos declaran haber visto la televisión «menos de 1 hora» y tan sólo uno declaró «no verla nada».

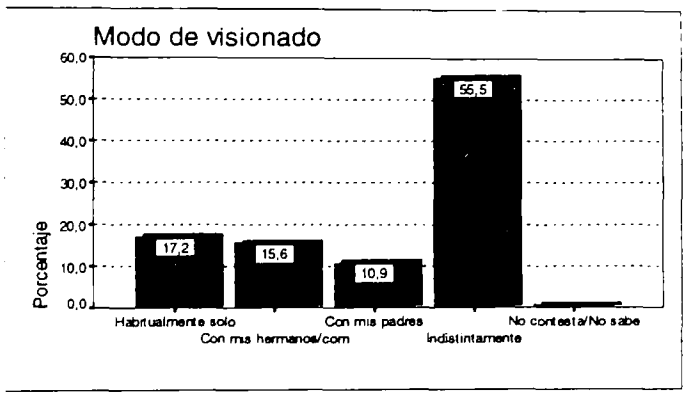


El reparto de este visionado en los distintos días de la semana se demandó

Universidad de Huelva 2009



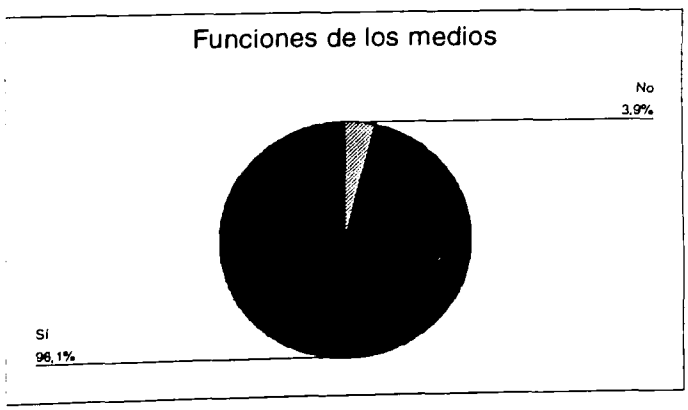
indagando si éste había sido igual entre días lectivos y no lectivos –ítem 5–. El 41,4% –53 alumnos– confiesan que los fines de semana no ven más televisión que a diario, lo que supone que el período de escolaridad no repercute en las horas dedicadas al medio. Sólo 25 alumnos apuntan afirmativamente, señalando que los fines de semana consumen más televisión. Un alto porcentaje –39,1%, con 50 alumnos– seleccionaron la respuesta «a veces» para indicar la variabilidad del consumo.



Respecto al tipo de compañía presente durante el período de visionado televisivo –ítem 6–, los alumnos optan mayoritariamente por la opción más indiferenciada y variable: «indistintamente», con el 55,5% y 71 alumnos. El resto de los porcentajes se distribuye equitativamente entre «habitualmente solo» –22 alumnos, 17,2%–, «con mis hermanos o compañeros» –20 sujetos, con el 15,6%– y «con mis padres» –14 alumnos, 10,9%–.

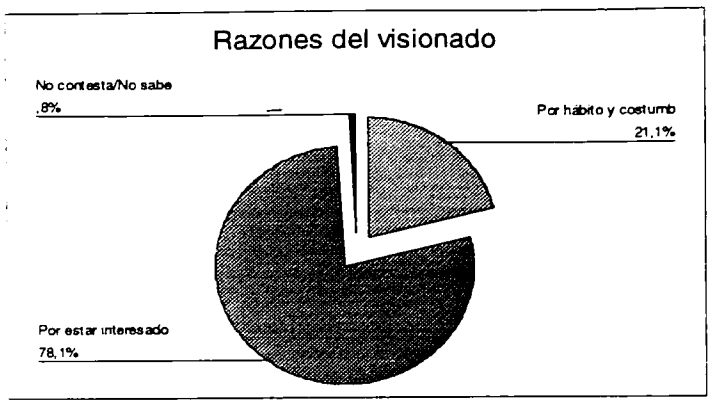
Ámbito «El mundo de la tele»

Este bloque comienza demandando a los alumnos si a través de la asignatura que ha desarrollado el Programa Didáctico han profundizado en el conocimiento de las funciones de los medios de comunicación en la sociedad –ítem 7–. Una amplia mayoría del 96,1% –123 sujetos– contestan afirmativamente a esta cuestión y sólo 5 alumnos –el 3,9%– optan por la negación. En el caso de los que contestaron afirmativamente –en el ítem 8– se les solicitaba que profundizaran en la respuesta, de manera que indicaran, en modalidad abierta, las tres funciones básicas de los mismos. En la primera tanda responden 122 alumnos –del total de 128 que cumplimentaron el cuestionario–; a la segunda, 111 y a la tercera 119. En el primer caso, la opción seleccionada mayoritariamente fue «informar» –con 81 sujetos–, seguida de «entretener y divertir» –con 21– y «formar y educar» –con 12–. En el segundo caso, sobresalió la opción «entretener»



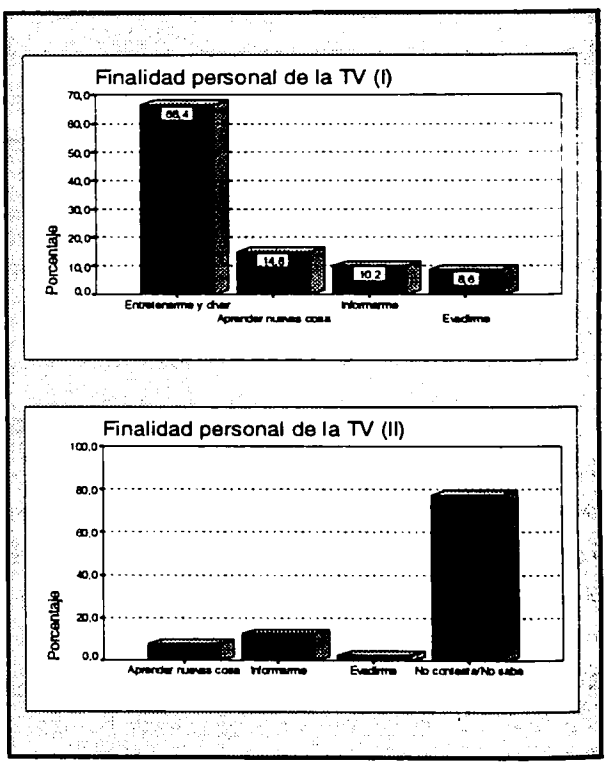
Universidad de Huelva 2009

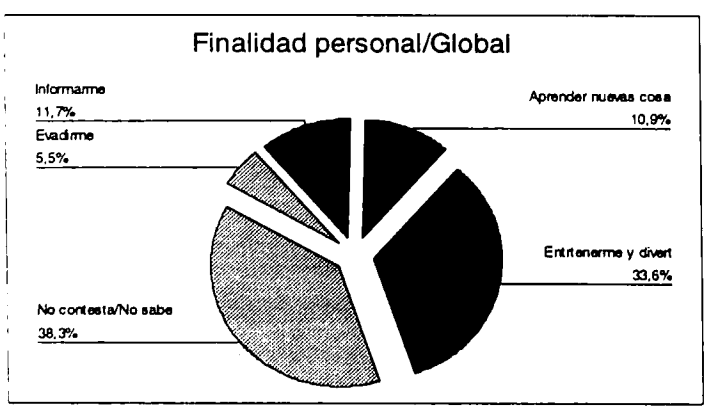
–con 52–, seguida de «formar y educar» –con 32 sujetos– e «informar» –con 26–. En el último caso, la opción más destacada fue «entretener y divertir» –con 61–, «formar y educar» con 34 e «informar» con 6. En las tres tandas, destaca, por tanto, como global «entretener y divertir», seguida de «informar».



En el ítem 9 se les solicitaban las razones que motivan en el alumno el visionado televisivo. En este caso, una amplia mayoría de 100 alumnos –el 78,1%– optan por la opción que apunta a que «hay un programa que me interesa ver», frente a un 21,1% –27 alumnos– que señalan «por hábito y costumbre, para ver lo que echan».

En cuanto a las funciones que cumple la televisión en la vida de los alumnos, el ítem elaborado –cuestión 10– planteaba varias opciones no incompatibles entre ellas, por lo que algunos alumnos optaron por seleccionar ya una, ya dos de las cuatro ofertadas. En el procesamiento de la información, se elaboraron para ello dos columnas de respuestas. En la primera tanda, mayoritariamente, afirman que la televisión sirve para «entretener y divertir» 85 alumnos –con el 66,4% de sujetos–, seguida lejanamente con «aprender cosas nuevas» –19 alumnos y el 14,8%– e «informarme» –13 alumnos, 10,8%– y «evadirme» –11 alumnos, 8,6%–. En la segunda tanda, ya una gran parte de alumnos no contestan –99 sujetos, con el 77,3%–; sin embargo, consideramos positiva recogerla por aportar información de aquéllos que optaron por una segunda finalidad de la misma, Así el 12,5% –16 alumnos– apuntaron «informarme» y 10 alumnos –7,8%–. Para sintetizar ambas tandas, elaboramos una tabla global de las respuestas de las mismas, a partir de la suma de las puntuaciones directas y la extracción de las medias. En esta tabla, de todas formas, hay que tener presente el relativo valor del alto número de «no contesta» debido no tanto a la primera opción de los alumnos, como al número minoritario que escogieron la segunda.

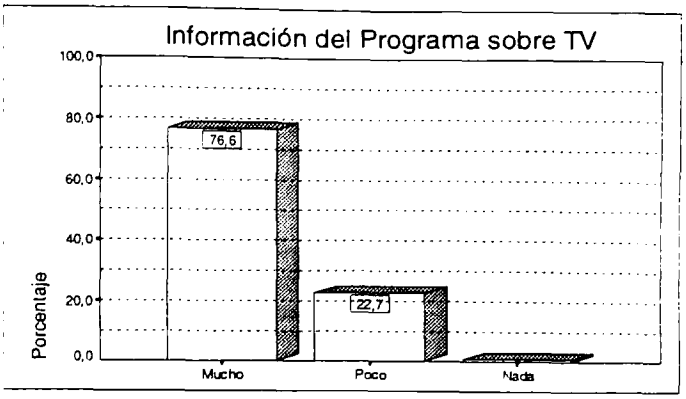




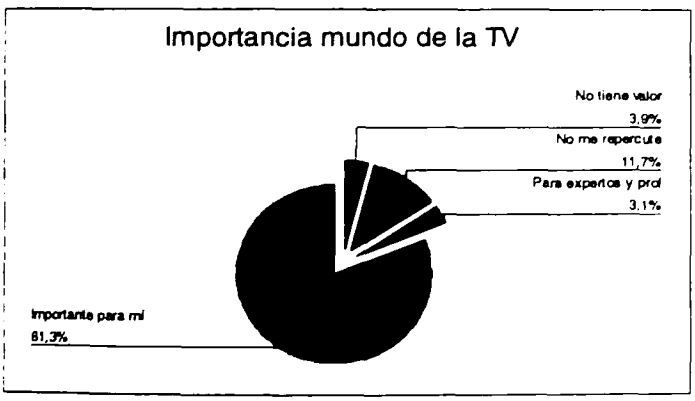
Universidad de Huelva 2009

Así en este global destaca, obviando los «NC/NS», mayoritariamente «entretenerme y divertirme» con el 33,6%, seguida ya muy de lejos por «aprender nuevas cosas» –10,9%– e «informarme» –11,7%–.

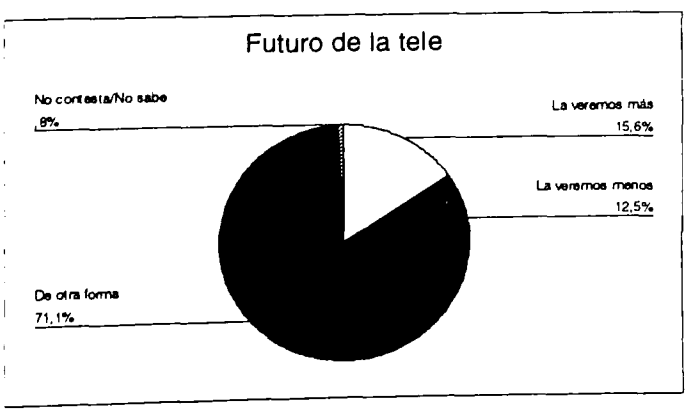
En la cuestión 11 se interrogaba a los alumnos por su opinión sobre las informaciones que la asignatura objeto del Programa les había ofrecido en torno al fenómeno televisivo (naturaleza, efectos, consecuencias, etc.). Un porcentaje del 76,6% de los alumnos –98 sujetos– declaraban que «mucho», frente a 29 alumnos –22,7%– que señalaban que «poco» y sólo uno que respondía que nada –0,8%–.



En esta línea, en el ítem 12, se les pedía que vertieran su juicio sobre la importancia de saber los mecanismos de funcionamiento del mundo televisivo, una vez desarrollado el Programa. Así, 194 alumnos –81,3%– señalan que es «importante para mí, para conocer mejor la televisión que veo» y sólo 15 alumnos –el 11,7%– declaran que «creo que no tiene importancia y no me repercute a la hora de ver los programas». Los porcentajes de las otras opciones: «pienso que no tiene valor en mi vida» y «el mundo de la televisión es sólo importante para los expertos y profesionales» son poco significativos con 5 y 4 alumnos –3,9% y 3,1% respectivamente–.



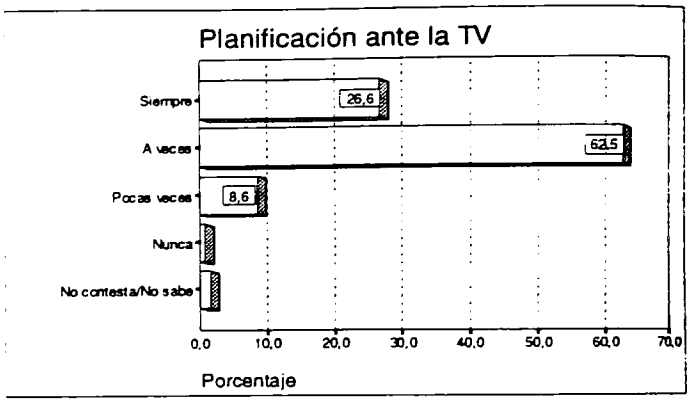
Respecto a cómo será la relación de los televidentes con el medio en el futuro –ítem 13–, en esta ocasión, los alumnos declaran un 15,6% que «la veremos más», un 12,5% que la «veremos menos» y un alto porcentaje, el 71,1% –91 alumnos– que «la veremos de otra forma». En este sentido, el ítem siguiente –14–, les demandaba información sobre esa nueva forma de enfrentarse al visionado televisivo. Así de los 91 que afirmaron contestan en este ítem de respuesta abierta 88, indicando, en primer lugar, que habrá una mayor planificación: «elegir selectivamente», «ver lo interesante»; en segundo lugar, destacando el progreso tecnológico: «más moderna», «más avances»; y en tercer lugar, se centran en aspectos más relacionados con el telespectador, apuntando el aspecto crítico: «analizar los programas», «actitud distinta», etc.



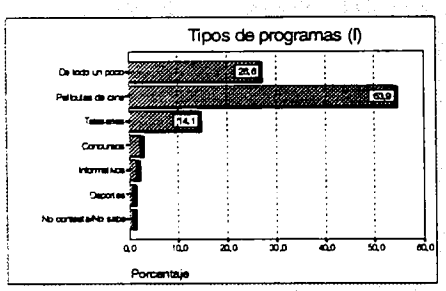
Universidad de Huelva 2009

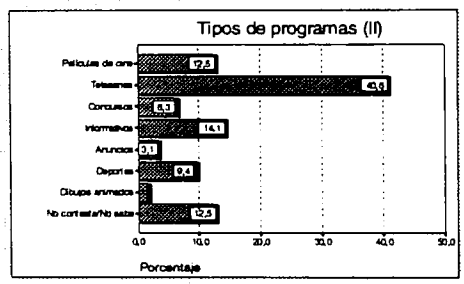
Ámbito «Los contenidos y el lenguaje de la tele»

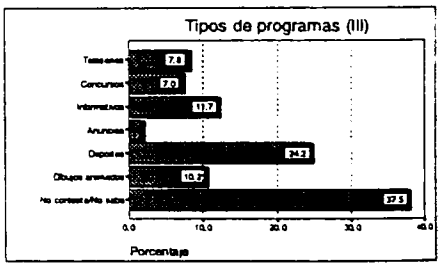
La primera cuestión de este bloque –ítem 15– planteaba a los alumnos si después de haber trabajado la asignatura, a la hora de realizar el acto de visionado, había habido previamente un planteamiento reflexivo sobre los contenidos a visualizar. En este caso, los porcentajes se distribuyen de la siguiente forma: el 62,5% –80 alumnos– señalan que «a veces»; el 26,6% –34 alumnos– que «siempre»; y ya lejanamente, el 8,6% –11 alumnos– que «pocas veces» y sólo un alumno –0,7%– que «nunca».



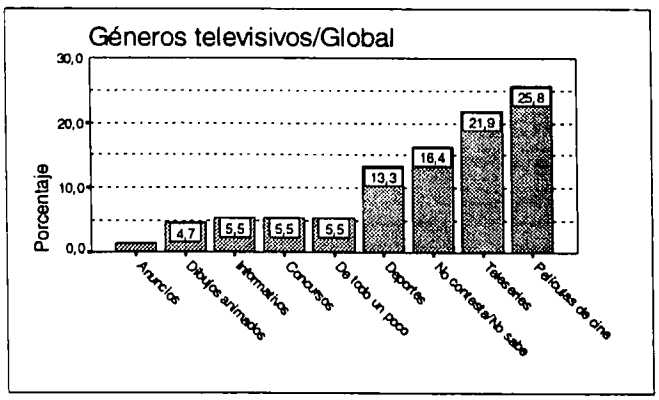
El siguiente ítem profundizaba, al igual que en el cuestionario inicial, sobre el tipo de programas que habitualmente se visionaban en el medio. Esta cuestión, al no ser incompatibles sus opciones, permitía que los alumnos seleccionaran hasta tres alternativas. Por ello, en el procesamiento de la información la recogida de datos se





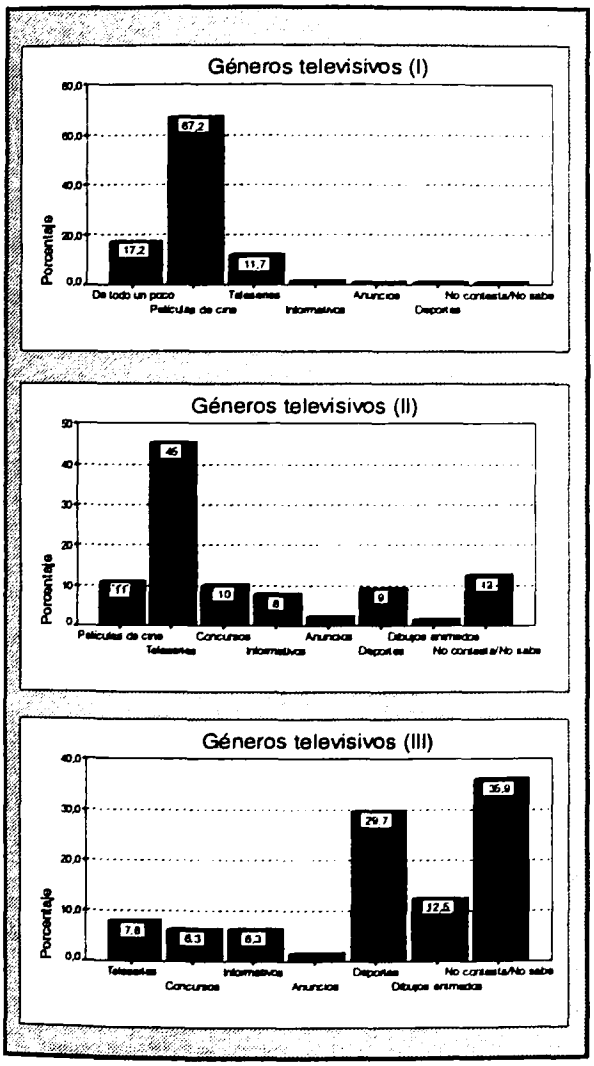


procesó en tres columnas alter-nas. En la primera tanda, se optó mayoritariamente por «películas de cine» –69 alumnos y el 53,9%–, seguida ya lejanamente por la opción menos discriminatoria, «de todo un poco» –con 34 alumnos y el 26,6%– y las «teleseries», con 18 sujetos y el 14,1%. Las demás opciones obtuvieron valores no superiores al 3%. En la segunda tanda, son las «teleseries» la alternativa más seleccionada con 52 alumnos –40,6%–, seguida con valores ya más bajos por «informativos», «películas de cine» y «detajes del 14,1%, 12,5% portes» con porcen- y 9,4% respectivamente. En la tercera tanda son los «dibujos animados» –con el 37,5% y 48 alumnos– y los «deportes» –con el 24,2% y 31 alumnos– las alternativas más sobresalientes. Como en casos anteriores, optamos por elaborar un global del ítem con las medias de todas las opciones para ver en el cómputo total las opciones más destacadas,

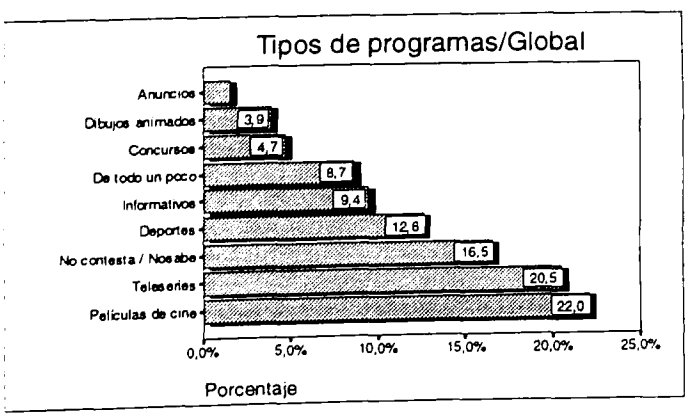


Universidad de Huelva 2009

obviando el alto número de «no contesta», especialmente en la tercera tanda, debido a la no cumplimentación de las tres opciones, al ser diseñada la pregunta con posibilidad de seleccionar de una a tres. En este caso, son las «películas de cine» y las «teleseries» las que ocupan los primeros puestos de las preferencias de los alumnos. Finalmente indicar que esta pregunta se diseñó con una última opción para que los alumnos apuntaran otro tipo de programas no incluidos en el listado. En este sentido, respondieron 50 alumnos, de los cuales 20 indicaron «documentales», 14 «musicales» y 4 «reportajes».



La cuestión 17 profundizaba en la misma línea que el ítem anterior, pero modificando el tipo de pregunta desde los programas más vistos a los géneros televisivos preferidos. Al igual que en la anterior se procesó en tres tandas para responder al diseño abierto de la pregunta. En la primera, los alumnos seleccionaron de forma mayoritaria las «películas de cine» –86 alumnos, el 67,2%–, seguido ya muy lejos con «de todo un poco» –22 sujetos, el 17,2%– y las teleseries –15 alumnos y el 11,7%–. En la segunda tanda optaron por las «teleseries» –58 alumnos, el 45,3%–, siendo los demás porcentajes muy equitativos entre diferentes géneros: «películas de cine», «concursos», «informativos», etc. Finalmente, en la tercera, ignorando el porcentaje de «no contesta» por las razones aludidas, sobresalen «deportes» –29,7% y 38 alumnos–, siendo seguido con porcentajes más bajos por los «dibujos animados» y «teleseries». En el ítem global, nuevamente son las «películas de cine» y las «teleseries» las que sobresalen. Finalmente indicar que, al igual que el ítem anterior en este caso se incluyó también una última opción para que los alumnos pudieran, en respuesta abierta, apuntar otros géneros. Contestaron 22 alumnos, de los cuales 8 indicaron «documentales», 7 «musicales» y 2 «reportajes».



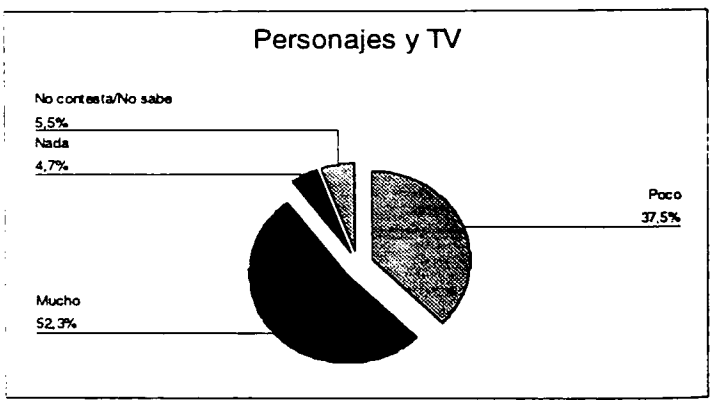
De entre la gama de géneros, se cuestionaba a los alumnos, en pregunta abierta –ítem 18–, que respondieran cuáles eran los programas específicos que consideraban sus preferidos en tres opciones

Universidad de Huelva 2009

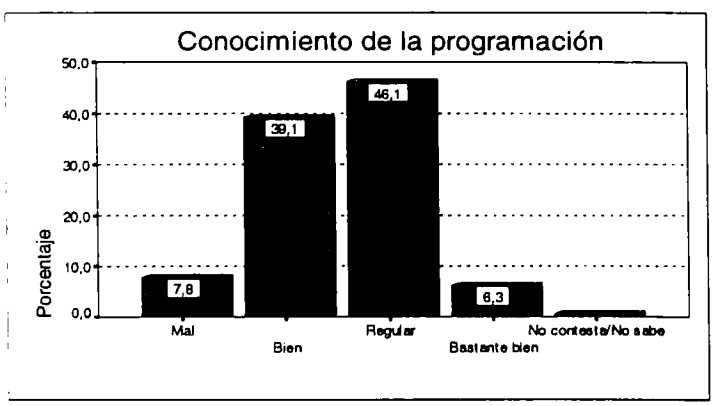
jerarquizadas por orden de preferencia. Respondieron 126 sujetos en la primera tanda, 119 en la segunda, y en la tercera 118. Los alumnos seleccionaron en la primera tanda a «Médico de familia» –36 sujetos–, «películas» –16 alumnos– y «saber y ganar» –9 sujetos–. En la segunda tanda, sigue ganando la teleserie «Médico de familia», continuando «Impacto TV» y «¡Sorpresa, sorpresa!». Finalmente en la tercera tanda, destacaron las «películas» y el «¿Qué me dices?». Lo más visto, a nivel global, es, por tanto, «Médico de familia» y «películas».

A continuación, se planteó –ítem 19– los ídolos y personajes favoritos en respuesta abierta y también en orden de preferencia. Contestaron a la misma 123, 107 y 93 sujetos respectivamente. De los resultados en la opción preferente destacaron «Lidia Bosch», «Brad Pitt» y «Emilio Aragón». De todas formas, es necesario señalar que, dada la naturaleza abierta de la pregunta y el amplio conjunto para su selección, las respuestas fueron muy dispersas. Destacan, de todas formas, los deportistas y actores de las teleseries españolas, especialmente la de «Médico de familia». En la segunda tanda es «Emilio Aragón» y «Lidia Bosch» los más señalados, reiterándose, por ello, nuevamente. En la tercera aparece en los primeros lugares un nuevo actor extranjero, «Tom Cruise».

Profundizando en esta cuestión, se les planteó seguidamente si estos héroes aparecían con frecuencia en la televisión, ya en respuesta estructurada. El 52,3% –67 alumnos– indicaron que era «muy frecuente» su presencia en las pantallas, mientras que el 37,5% –48 alumnos– indicaron que «poco», siendo solamente seis sujetos –el 4,7%– los que apuntaron que «nada».



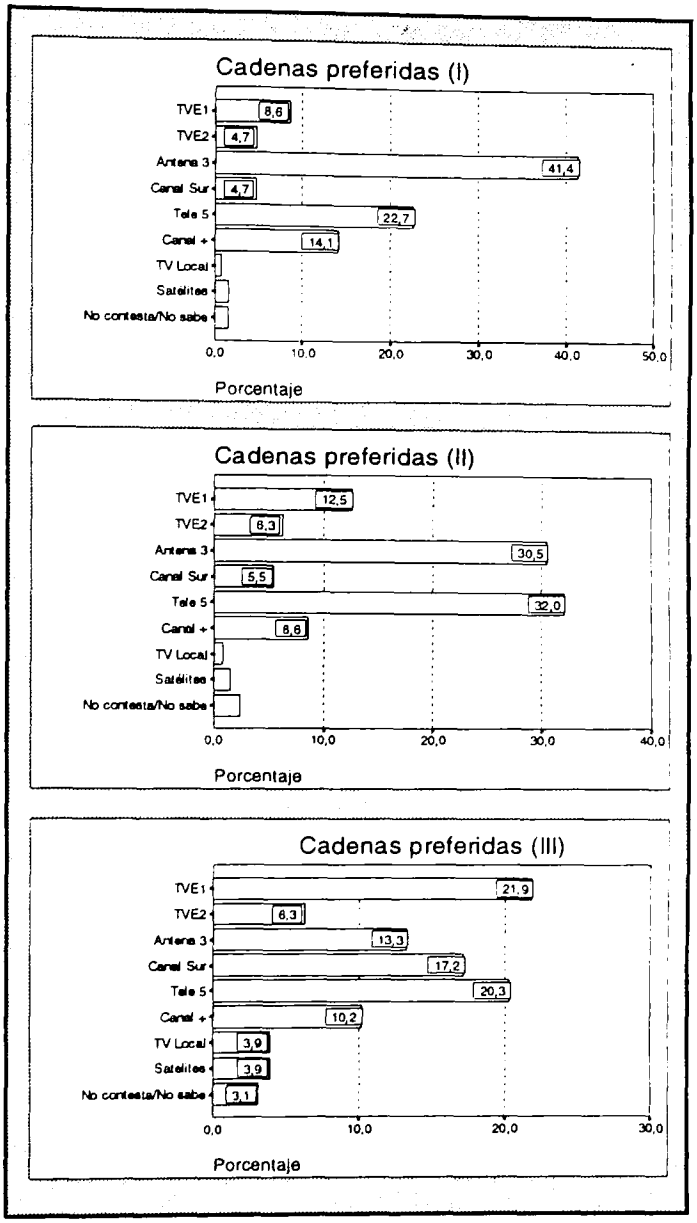
En cuanto al conocimiento de la programación televisiva en todas sus cadenas –ítem 21– los alumnos respondieron en esta ocasión que éste era «regular» en el 46,1% –59 sujetos–, «bien» en el 39,1% –50 sujetos– y quedaron en los extremos «mal» con el 7,8% –10 sujetos– y «bastante bien» con el 6,3% –8 alumnos–.

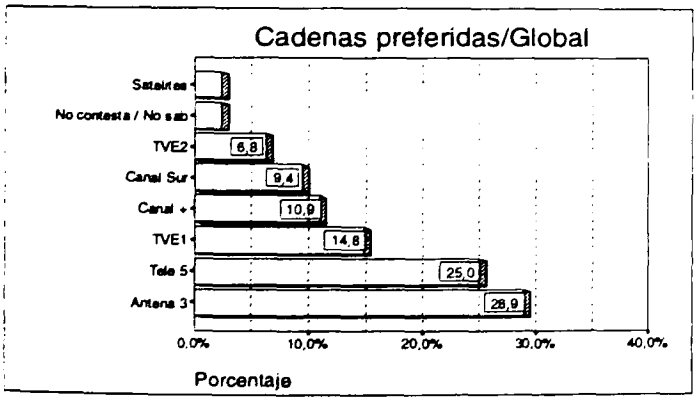


La opción personal por las cadenas televisivas fue el siguiente ítem –22– del cuestionario. En este sentido, los alumnos respondieron por orden de preferencia a las tres más valoradas. El primer puesto en este caso lo ocupa «Antena 3 TV» con el 41,4% –53 alumnos–, seguida de lejos por «Tele 5» –con 29 sujetos y el 22,7% del total–. En esta primera tanda, «Canal Sur» y «TVE 1» ocupan los siguientes puestos. En la segunda opción es «Tele

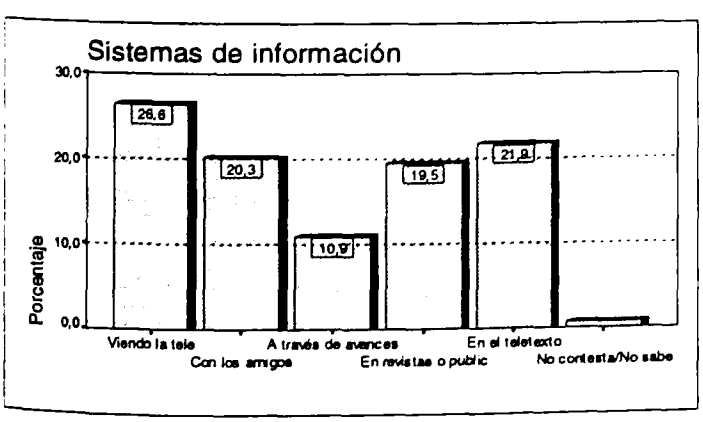
Universidad de Huelva 2009

5» la más votada con 41 alumnos y el 32%, seguida nuevamente de cerca por «Antena 3» con 39 alumnos –el 30,5%–. En la tercera opción, los valores están distribuidos muy equitativamente entre varios canales que compiten por este tercer puesto de preferencia. «TVE 1» con el 21,9%, «Tele 5» con el 20,3% y «Canal Sur» con el 17,2% son las más seleccionadas. Puede observarse por ello que en las primeras opciones son los canales privados los que prevalecen y sólo en tercer lugar aparece el canal público estatal y autonómico. Finalmente, indicar que la última opción del ítem se mantenía en abierto para que, especialmente en las parabólicas y en la televisión por cable –con tantas opciones– fueran los propios alumnos los que indicaran las cadenas. Así destacó la televisión por cable de Huelva «Mutivisión» –TV local– y «Viva» de los canales vía satélite.



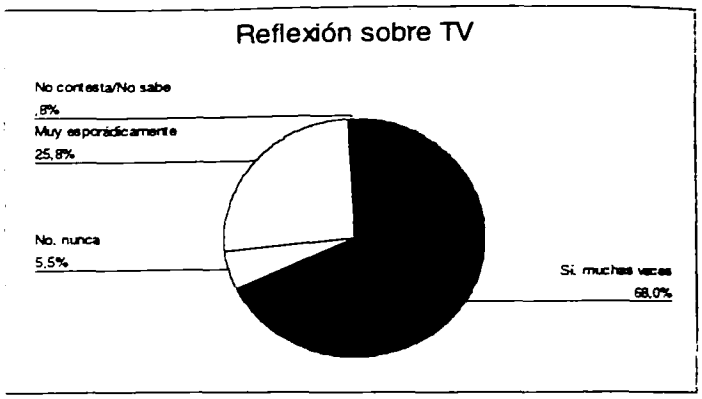


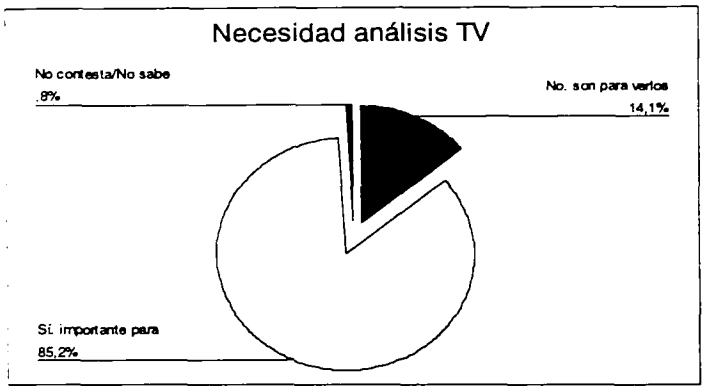
La siguiente cuestión –ítem 23– planteaba las estrategias personales de información que utilizaban los alumnos para conocer los programas de la televisión que iban a visionar. En este sentido, la distribución de las respuestas estuvo muy igualada. El 26,6% –34 alumnos– señalando que «viendo la tele», el 21,9% –28 sujetos– apuntaron el «teletexto», el 20,3% afirmaron que «con los amigos» y el 19,5% indicaron en «revistas y publicaciones»; finalmente, los «avances televisivos» fueron señalados por 14 alumnos, el 10,9%.



Universidad de Huelva 2009

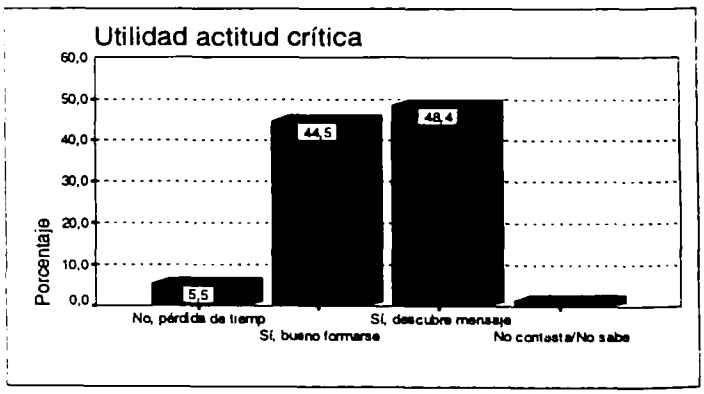
La importancia del análisis del fenómeno televisivo era el ítem –24– planteado en la siguiente cuestión. Una vez que los alumnos habían finalizado el Programa era conveniente saber su opinión sobre la trascendencia de esta actividad. Una amplia mayoría –109 alumnos, el 85,2%– apuntaron que «sí era importante, para conocerlos mejor», frente a un 14,1% –18 sujetos– que indicaron que «los programas son para verlos y no para analizarlos».



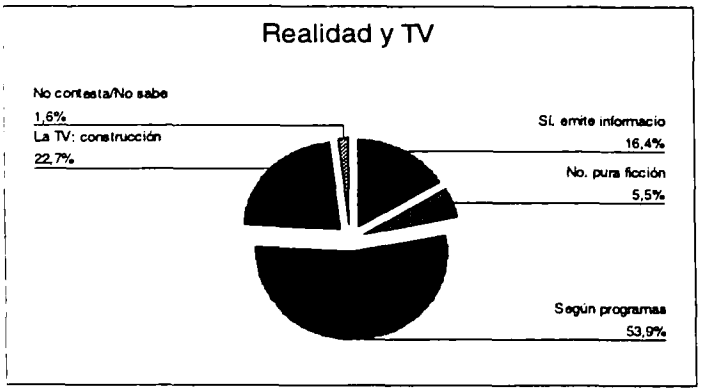


En esta línea, se planteó a los alumnos la utilidad de esta asignatura para reflexionar seriamente sobre los programas que se visionan en la televisión –ítem 25–. Los alumnos contestaron que sí servía «muchas veces» en un 68% –87 sujetos–, mientras que «muy esporádicamente» era respondida por el 25,8% –33 alumnos– y sólo 7 sujetos apuntaron en esta ocasión que «no nunca» –un 5,5%–.

El ítem 26 giró en torno a la finalidad de mantener una actitud crítica y reflexiva ante la televisión. Un amplio porcentaje se decantó afirmativamente en las dos opciones presentadas. «Sí, nos ayuda a descubrir mensajes» fue seleccionada por el 48,4% –62 alumnos– y «Sí, es bueno para nuestra formación» por el 44,5% –57 alumnos–. En cambio, en esta ocasión sólo 7 alumnos –el 5,5%– optaron por considerar que es «una pérdida de tiempo» mantener esta actitud activa y crítica.



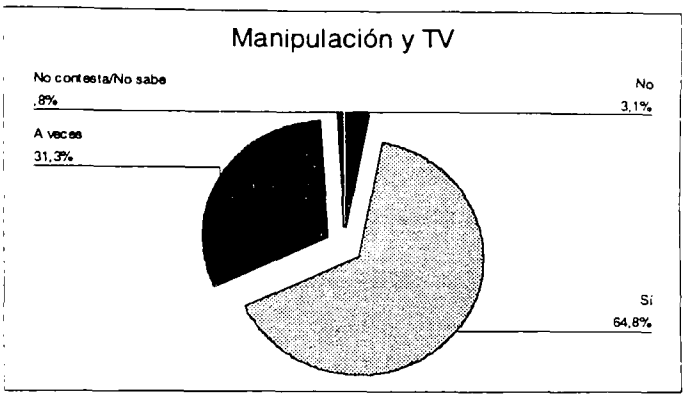
Respecto a la información real que ofrece la televisión de los acontecimientos –ítem 27–, la mayor parte de los alumnos indicaron que ésta «depende del tipo de programas» –53,9%, 69 sujetos–, mientras que el 22,7% –29 sujetos– optaron por afirmar que «la televisión en general es una construcción de la realidad». Un alto porcentaje considera en esta ocasión que

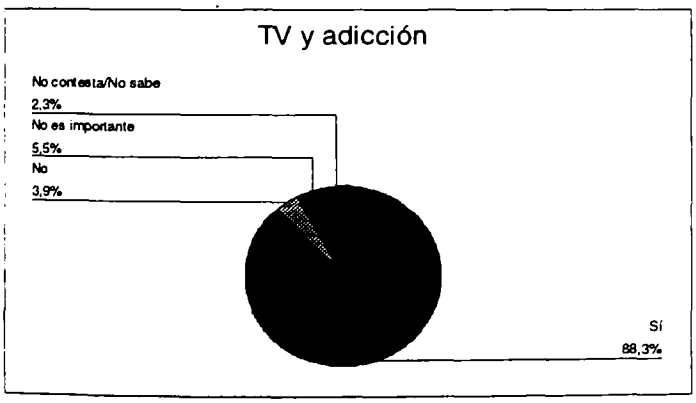


Universidad de Huelva 2009

«la televisión emite informaciones objetivas» –16,4% y 21 alumnos–, frente a una minoría que señala que «televisión es pura ficción» –el 5,5%, 7 alumnos–.

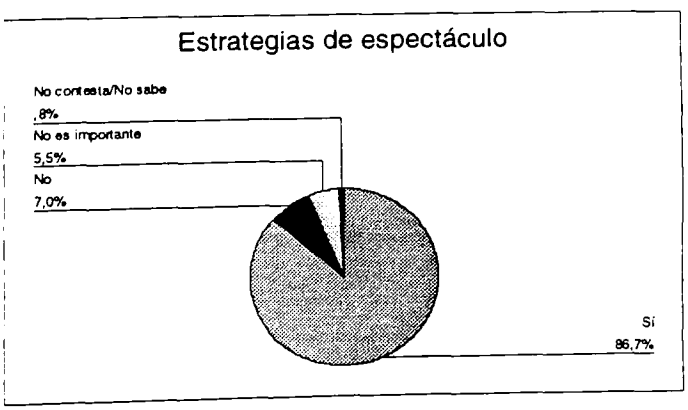
El ítem 28 planteaba, después de las múltiples actividades realizadas para la reflexión crítica del medio televisivo, las opiniones de los alumnos sobre la capacidad «manipulatoria» del medio. Un alto porcentaje –el 64,8%, 83 alumnos– incidió en estas dosis manipulativas, mientras que sólo un 3,1% –4 sujetos– negaron esta capacidad. La opción «a veces» fue seleccionada por el 31,3% –40 alumnos–. La siguiente cuestión –ítem 29– se enlazaba directamente solicitando a los alumnos, en respuesta abierta, que indicaran, en caso positivo, cómo se producía ésta. Así contestaron 108 alumnos que apuntaron, en primer lugar, a través de la publicidad y el mundo de las compras –50 sujetos–. En segundo lugar, inciden en los trucos: «engañando», «comiendo el coco», «mensajes subliminales», etc. Otro bloque señala «transformando la realidad» a través de «manipulaciones», «estereotipos», etc.





El ítem 30 cuestionaba a los alumnos la información que el Programa había ofrecido sobre la capacidad de «enganche» de la televisión a través de las series de entretenimiento. Un mayoritario porcentaje –el 88,3%, 113 sujetos– contestaron afirmativamente; sólo un 3,9% apuntó que «no» y un 5,5% –7 alumnos– subrayaron que «la cuestión no era importante».

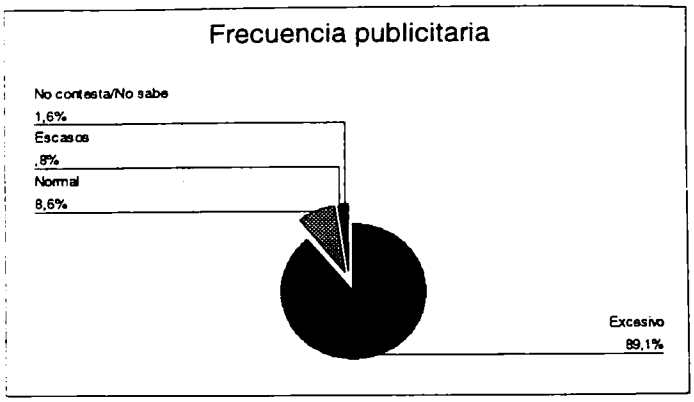
En este sentido, el ítem 31 plantea a los alumnos la oferta reflexiva que la asignatura de medios de comunicación desarrollada en el marco del Programa les ha ofrecido para descubrir los recursos que emplea la televisión, a través de las teleseries, películas... para entretener y divertir. El 86,7% contestaron afirmativamente al hecho reflexivo del Programa –111 alumnos–, mientras que sólo el 7% niega esta actividad –9 sujetos– y 7 alumnos –5,5%– señalan que «no consideran importante esta cuestión».



El conocimiento de trucos de manipulación de la realidad es la temática del si-

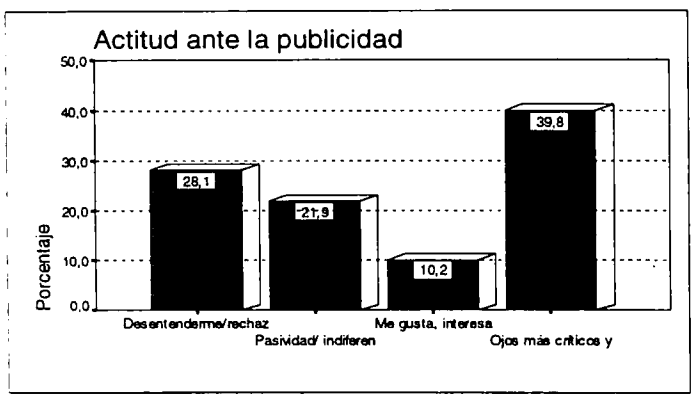
Universidad de Huelva 2009

guiente ítem –32–. En respuesta abierta, se les solicitó a los alumnos que indicaran tres estrategias del medio televisivo de alteración de la realidad. Respondieron 92 alumnos, 78 y 63 respectivamente. Las respuestas que los alumnos otorgaron en la primera ronda se centran especialmente en los «decorados», «planos» y en el «montaje». Otro colectivo de alumnos seleccionan los «efectos especiales». En la segunda tanda, lo que más se señaló fueron las «risas» y los «aplausos». Y finalmente, en la tercera nuevamente los «efectos especiales». Por ello, la opción más votada por los alumnos fue «decorados» y «montaje» y «efectos especiales».



El ítem 33 preguntaba sobre la opinión que a los alumnos les merecía la cantidad y frecuencia de los espacios publicitarios en televisión. El 89,1% –114 alumnos– valoró «excesivos» el número de espots emitidos, mientras que sólo el 8,6% estimó que el número era «normal» –11 alumnos– y únicamente uno –0,8%– que eran «escasos».

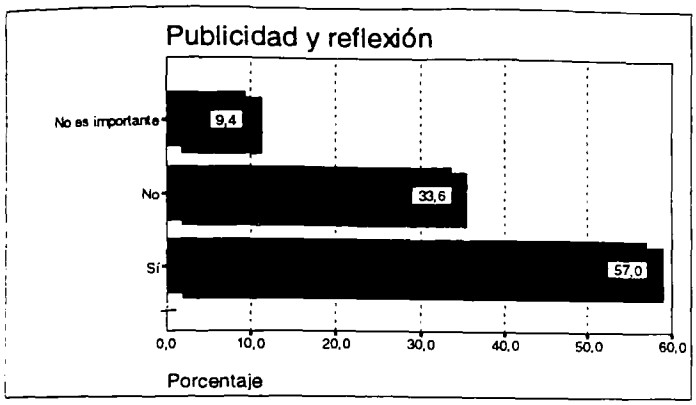
El ítem 34 giraba en torno a las funciones de la publicidad en televisión. Responden a la misma 119, 105 y 70 alumnos respectivamente. Una vez procesada la información, en la primera tanda destaca especialmente «vender» e «incitar a comprar y consumir» –41 sujetos–, «engañar y manipular» –con 24–, «informar» –con 15–. En la segunda ronda, «vender y comprar» –25%– y «engañar, manipular y comer el coco», como opciones ya seleccionadas. Finalmente en la tercera tanda se insiste en el «consumo» y en la «incitación a la compra». Lo que más destaca, entre todos, es el «consumismo» con 86 sujetos y el «engaño y la manipulación» con 61 sujetos y por último, «convencer» con 33 alumnos.



Respecto a la actitud, después del Programa, frente a la publicidad –ítem 35–, los alumnos señalaron en primera opción –un 39,8%, 51 sujetos– que «ahora» «la miran con ojos más críticos y más distancia». Un 28,1% –36 alumnos– apuntaron que procuraban «desentenderse o rechazarla» y un 19,7% –28 alumnos– señalaron que «la miraban con cierta pasividad e indiferencia». Finalmente, sólo 13 alumnos –un 10,2%– respondieron que «les gustaba y la seguían con interés».

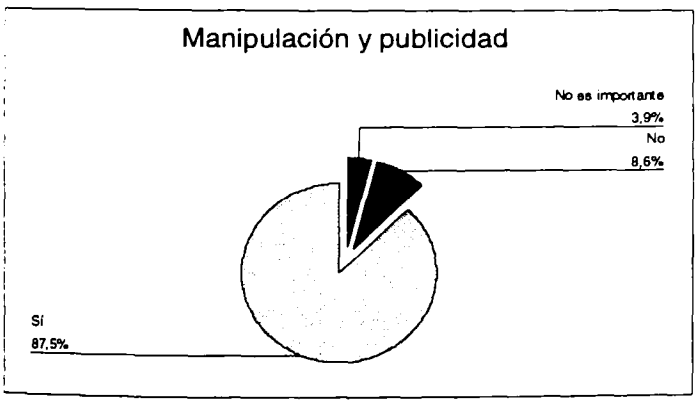
El acto de analizar imágenes publicitarias es la diana del ítem 36 que plantea a los alumnos si han reflexionado detenidamente alguna vez en torno a un espot publicitario. El 57% contesta afirmativamente –73 alumnos–, mientras que el 33,6% –43

Universidad de Huelva 2009

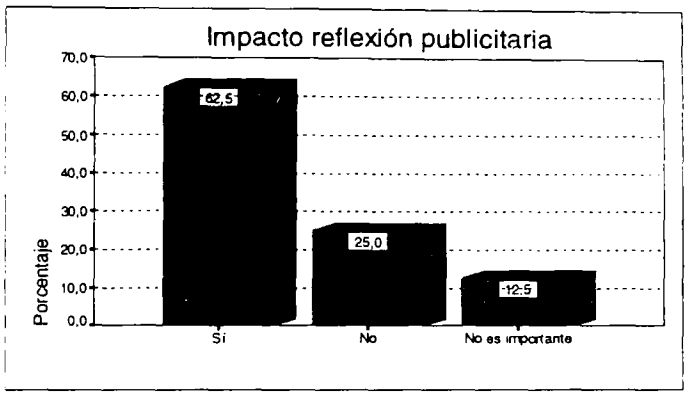


El ítem 38 planteaba la posibilidad de que la reflexión sobre la publicidad televisiva mejorara nuestra calidad de vida. Los alumnos contestaron afirmativamente en un 62,5% –80 alumnos–, mientras que negaron esta posibilidad el 25% –32 sujetos–. Un 12,5% –14 alumnos– apuntaron que esta cuestión «no era importante».

En esta misma línea, sobre el fenómeno publicitario de la televisión, el ítem



alumnos– señala que «no». El 9,4% –12 sujetos– indica que esta cuestión «no era importante para ellos». Los que afirmaron positivamente, se les invitaba en el ítem siguiente 37 a que, en respuesta abierta, apuntaran la fórmula reflexiva utilizada. Así responden 72 alumnos. Lo que más se destaca es el «análisis», la «reflexión» y el «contraste», seguido de «saber el qué» y el «cómo».



39 interrogaba sobre la capacidad manipulativa de los anuncios. El 87,5% indicaron que «sí» –112 alumnos– y sólo el 8,6% –11 sujetos– señalaron que «no. El porcentaje de alumnos que «consideraron relevante la cuestión» se redujo al 3,9% –5 sujetos–.

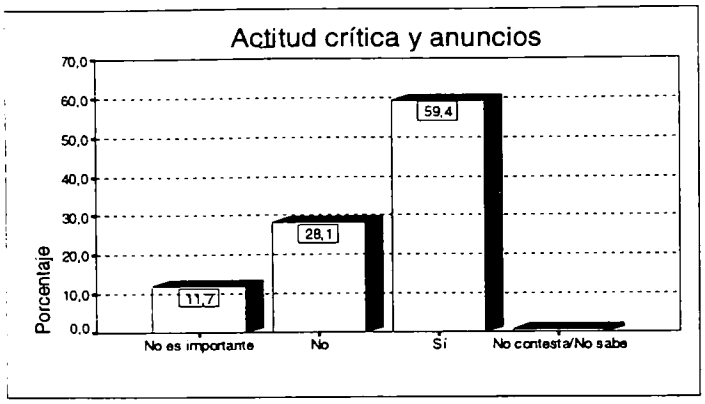
Las dos siguientes cuestiones –items 40 y 41– planteaban, en formato de respuesta abierta, a los alumnos los valores fundamentales que transmiten la publicidad y la escuela respectivamente. Respecto a los valores publicitarios, responden 105, 70 y 45 sujetos en las tres tandas. En primer lugar, los alumnos apuntaron especialmente el «consumo» –40 sujetos–, la «belleza» –con 15–, el «engaño y la manipulación» –con 11–. Es de destacar también que 11 sujetos contestaron con un significativo –como veremos– «ninguno». En la segunda tanda, destaca también el «consumo» y la «belleza». Finalmente, en tercer lugar, el «consumo».

En cuanto a los valores que intenta transmitir la escuela, respondieron 116 alumnos, 108 y 84 sujetos respectivamente. En la primera ronda indicaron fundamentalmente la «formación» y la «cultura» –que son 82–; la «solidaridad» –10– y la «crítica» –11–, de los que apuntan que la «escuela enseña a ser más crítico con la televisión, a

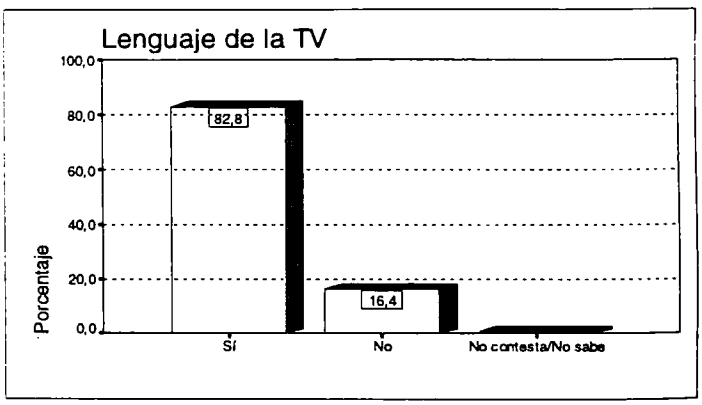
Universidad de Huelva 2009

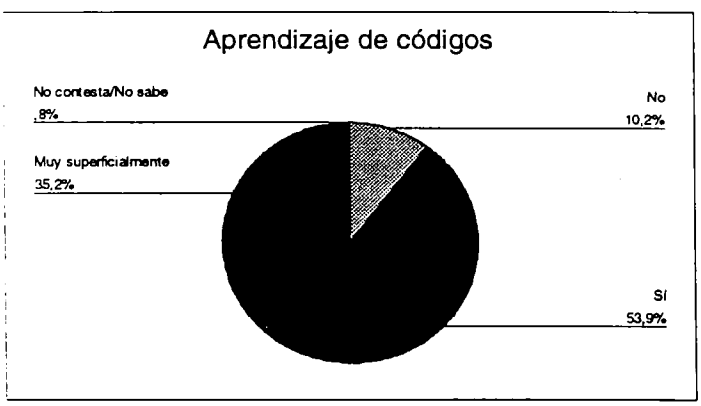
verla y a analizarla». En la segunda tanda, destacan nuevamente la «formación» y la «cultura» con 59 y la «crítica» con 22. En la tercera ronda de nuevo la «formación» y la «cultura» y la «crítica».

El ítem 42 giraba en torno a la importancia de desarrollar una actitud crítica ante los anuncios. El 59,4% indicaron que «sí» era importante, mientras que el 28,1% –36 alumnos– apuntaron que «no». Sólo el 11,4% –15 sujetos– contestaron que «no era importante la cuestión». En aquellos casos afirmativos, se les solicitó a los alumnos que reseñaran cómo hacerlo –ítem 43–, enumerando tres propuestas de carácter abierto. De esta forma, responden 73, 59 y 39 alumnos respectivamente. En la primera tanda lo que más se señala es el «análisis» –con 31–, el «no comprar» –con 15– y el «contraste realidad/ficción» –con 14–. Es significativo el que 11 alumnos apunten como opción «el no hacer caso de ellos», que estará presente en las otras dos tandas con 7 y 6 alumnos más respectivamente. En la segunda tanda, se destaca el «contraste realidad/ficción» –con 27–; y en la tercera la misma opción.



El conocimiento del lenguaje de la televisión y de sus códigos específicos fue la temática de la cuestión número 44. Demandando a los sujetos sobre su conocimiento de la existencia de éstos, contestaron el 82,8% –106 alumnos– que sí, frente a un 16,4% que indicaron que «no». En este sentido, se profundizó cuestionando –ítem 45– si con la asignatura desarrollada –y dentro de ella el Programa Didáctico para la alfabetización televisiva– se habían comenzado a descubrir estos códigos. El 53,9% –69 alumnos– contestan afirmativamente, frente a un 10,2% –13 sujetos– que señalan que no. Un amplio porcentaje, el 35,2% –45 alumnos– indican que «superficialmente».

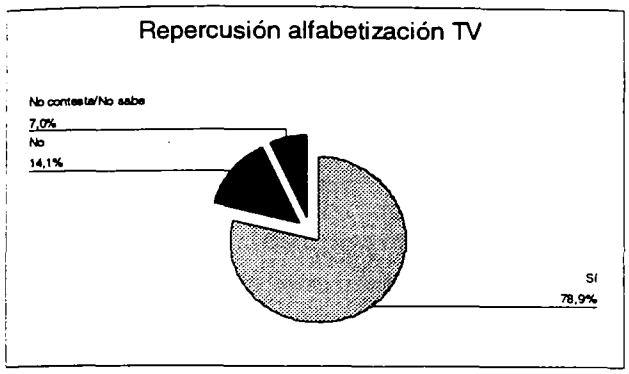




En el ítem 46 se plantean las repercusiones que el conocimiento del lenguaje audiovisual tiene en un mejor visionado de la televisión. Los alumnos contestaron afirmativamente en el 78,9% de los casos –101 sujetos–, frente al 14,1% –18 alumnos– que apuntaron que no. Un grupo de 9 alumnos –7%– no contestaron a la pregunta.

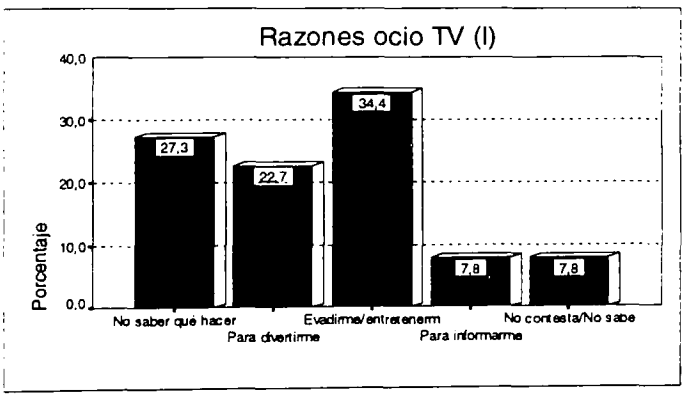
Universidad de Huelva 2009

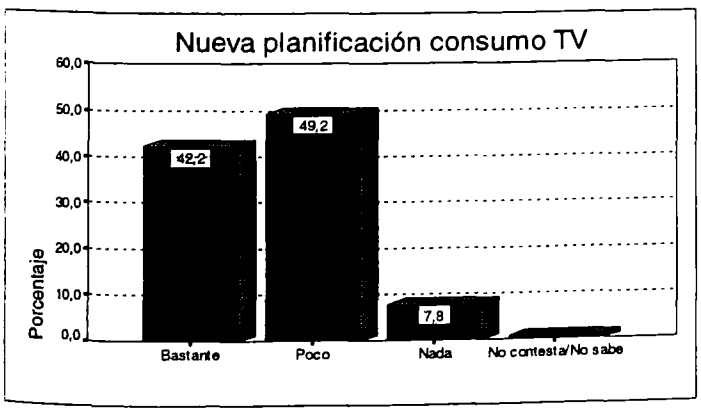
El último ítem de este bloque –el 47– requería, en respuesta abierta, que los alumnos apuntaran hasta tres rasgos sobresalientes del discurso y el lenguaje televisivo. Así responden 70, 62 y 52 alumnos respectivamente en las tres tandas. Lo que más destaca en las tres son los «planos», los «movimientos de cámara» y los «encuadres». Además se apuntan, en segundo lugar, la «luz y el color» y en tercer plano, el «sonido». Otras aportaciones interesantes señalan la «brevedad», la «frescura» y el «directo».



Ámbito «Nuestra vida como telespectadores»

El ítem 48, que inicia el bloque, plantea las razones que inducen a los chicos a dedicar gran parte de su tiempo de ocio a ver la televisión. En este sentido, los alumnos responden en un 34,4% –44 sujetos– que la ven para «evadirse y entretenerse» y el 22,7% –29 alumnos– para «divertirse». En cambio, el 27,3% –35 alumnos– señalan que sus razones para ocupar su tiempo libre en la televisión es por «no saber qué hacer». Sólo el 7,8% –10 alumnos– apuntaron para «informarse». Dada la apertura en las respuestas, se incluyó un último ítem en abierto que fue contestado por 13 alumnos que señalaron que «no veían la televisión prácticamente» –5– y 3 que «la veían porque algo les gustaba». Por otro lado, en el proceso de tratamiento informático de este ítem, al ser alternativas no excluyentes, se optó por incluir varias tandas para la recogida de información –2 y 3–; sin embargo, estas variables fueron posteriormente suprimidas ya que el nivel de respuestas de alumnos que cumplimentaron más de una opción fue escasamente significativo. De todas formas, en la «Documentación Complementaria» –sección de procesamiento estadístico de los resultados de los cuestionarios finales de alumnos– de este trabajo se recogen las «variables suprimidas» con sus correspondientes resultados.

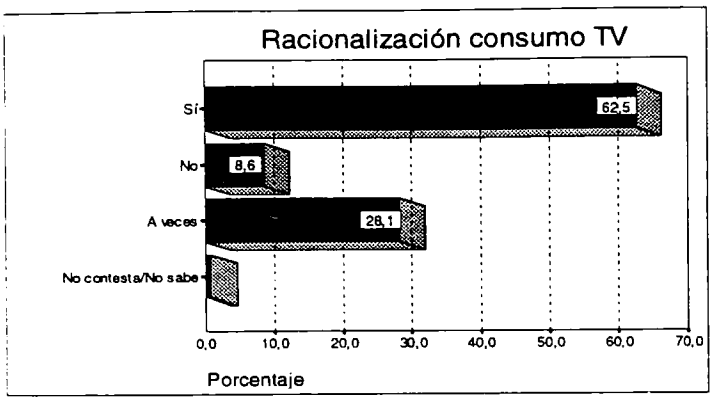




La siguiente cuestión –ítem 49– planteaba si la planificación del consumo

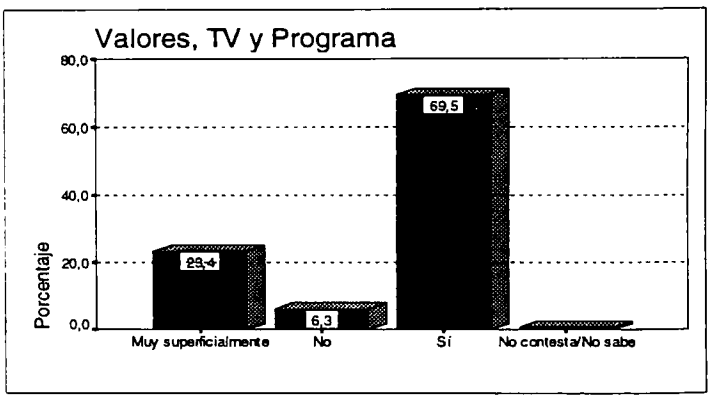
Universidad de Huelva 2009

televisivo, una vez finalizado el Programa, mejoraba respecto a la situación previa. El 49,2% de los alumnos –63 sujetos– apuntaron que «poco», frente a 54 alumnos –42,2%– que señalaron que «bastante». Sólo en un caso –0,8%– se indicó que «nada».



En esta misma línea, y frente al acto de la planificación, se les demandó a los alumnos si al menos sabían planificar mejor y ver aquello que realmente les convenía. Así el 62,5% –80 alumnos– apuntaron que «sí», frente a un escaso 8,6% –11 alumnos– que contestaron que «no». El 28,1% optó por la respuesta más neutra de «a veces».

En el ítem 51 se les demandaba a los alumnos si el Programa Didáctico les había servido para plantearse seriamente los valores positivos y negativos de la televisión y sus repercusiones en su vida. De esta forma, el 69,5% –89 sujetos– indicaron que «sí», mientras que un reducido 6,3% –8 alumnos– respondieron que «no». El 23,4% –30 alumnos– seleccionaron el ítem intermedio de «muy superficialmente».



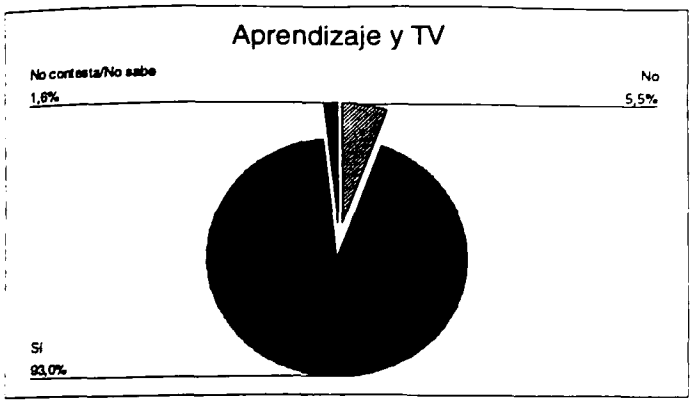
En esta línea, y en respuesta abierta, el ítem siguiente –el 52–, planteaba que señalaran los valores concretos que la televisión aportaba en sus vidas. Así contestaron 115, 103 y 75 alumnos respectivamente. Lo más destacado es el «entretenimiento y la diversión» con 25 en la primera, 41 en la segunda y 39 en la tercera. La «información» apunta como segundo valor con 53, 15 y 17 respectivamente y, por último, la «formación» con valores de 15, 17 y 6 en las tres tandas.

El ítem 53, en el orden contrario, demandaba los contravalores –aspectos negativos– que la televisión trae consigo y que les afectan a los jóvenes de una forma personal. En este sentido, responden 115, 93 y 60 alumnos que destacan el «engaño y la manipulación» como valor más señalado –con 46, 43 y 13 respectivamente–. El segundo es la «capacidad para enganchar» –con 22, 13 y 8– y el tercero el «robo del tiempo» –con 13, 5 y 5–.

Ámbito «Nuestra propuesta como telespectadores»

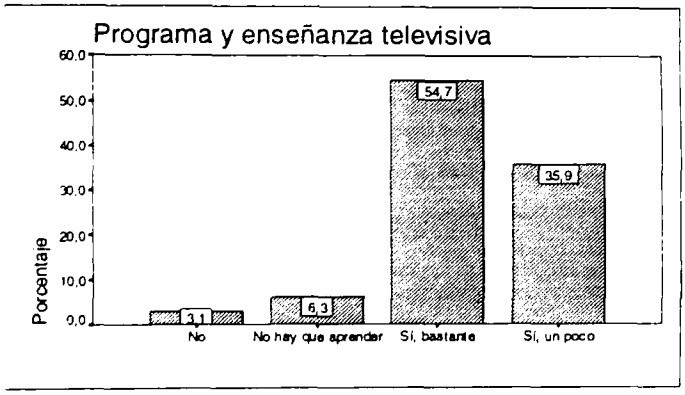
El último bloque del cuestionario se centraba en las opciones personales y en los conocimientos que los alumnos habían obtenido a partir del Programa.

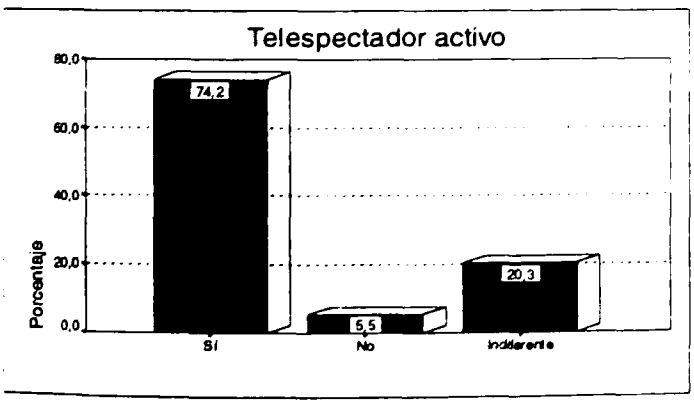
Universidad de Huelva 2009



El ítem 54 cuestionaba a los alumnos que se manifestaran en torno a las posibilidades de aprender a ver la televisión, una vez desarrollado el Programa Didáctico. En este sentido, los alumnos respondieron en un 93% –119 sujetos– afirmativamente y sólo un 5,5% –7 sujetos– contestaron que «no».

La siguiente pregunta –ítem 55– concretaba la anterior, ya que demandaba si este Programa en concreto enseñaba de forma sistemática a ver la televisión. Los porcentajes de respuestas se inclinan mayoritariamente hacia el sí en dos alternativas. Por un lado, «sí, bastante» con el 54,7% –70 alumnos– y por otro lado, el 35,9% –46 alumnos– con «sí, un poco». En cuanto a las respuestas negativas, muy minoritarias, se dividen entre los que afirman rotundamente que no, que se reducen a un 3,1% –4 sujetos– y aquéllos que optan por «la televisión no hay que aprender a verla», un 6,3%, esto es, 8 alumnos.

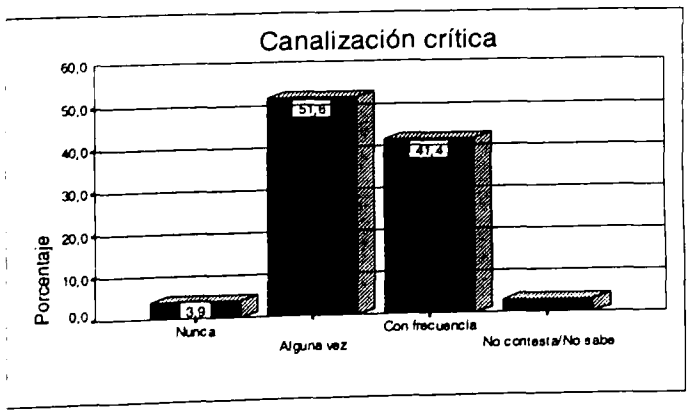




En otro orden, las siguientes cuestiones se centran en la figura del telespectador activo. Por ello, el ítem 56 pregunta sobre la importancia de ser un telespectador activo y crítico. El 74,2% –95 alumnos– indican que «sí» es importante, mientras que el «no» sólo es seleccionado por el 5,5% de los casos –7 alumnos–. Un porcentaje importante opta por ser «indiferente», el 20,3%, esto es, 26 sujetos.

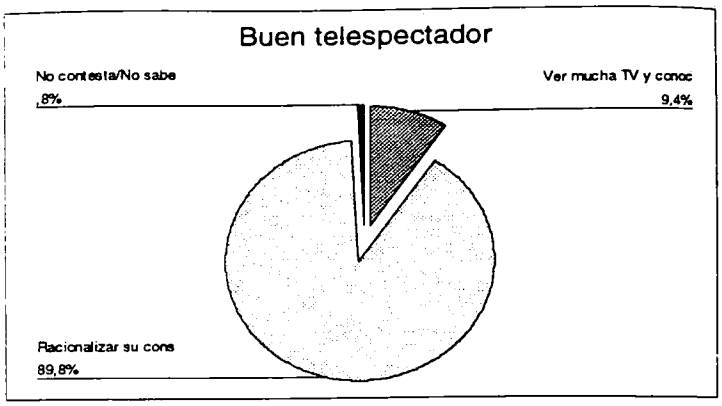
La necesidad de canalizar críticas a la televisión de alguna forma es la temática planteada en el ítem 57. En este sentido, el 51,6% –66 sujetos– apunta que «alguna vez» y el 41,4% –53 alumnos– indican que «con frecuencia». Sólo el 3,9% –5 alumnos– apuntaron que «nunca».

El ítem 58 demandaba las características más definitorias del «buen telespec-



Universidad de Huelva 2009

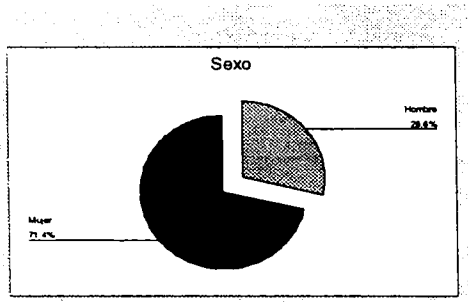
tador». Así una amplia mayoría indicaba que para serlo lo más importante es «racionalizar el consumo del medio» –89,8% y 115 alumnos–, frente a una minoría que apuntan a «ver mucha televisión y conocer casi todos los programas» –9,4% y 12 alumnos–. La opción «ignorar y rechazar la televisión de nuestra vida» no es seleccionada por ninguno de los alumnos.

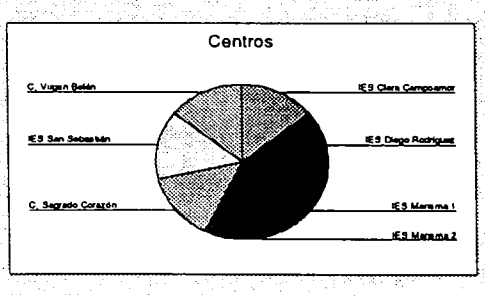


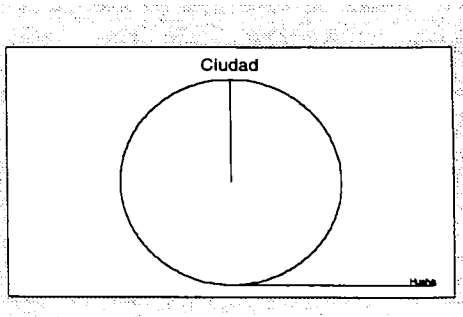
Finalmente el último ítem planteaba a los alumnos que enumeraran los tres hábitos y actitudes propias del «buen telespectador». En este sentido, contestaron 112, 102 y 83 alumnos respectivamente. Destacan en la primera tanda la «capacidad selectiva» –con 43– y la «actitud crítica» –con 26–. En la segunda, sobresalen la «capacidad crítica –con 35– y el «análisis y la selección» –ambos con 22–. En la última, resalta la «capacidad de seleccionar» y la actitud de «controlar el tiempo».

3.8.1.3. El cuestionario de los profesores aplicadores

Una vez estudiados los cuestionarios de los alumnos, tanto el inicial como el final, procedemos brevemente a analizar los cuestionarios que cumplimentaron los profesores. Como ya hemos señalado en otras secciones de este trabajo, aunque la diana de nuestra investigación se centra en el conocimiento del fenómeno televisivo en los alumnos y alumnas del estudio y las repercusiones que la aplicación del Programa Didáctico tiene en sus concepciones, actitudes y valores hacia el mundo televisivo, es también verdad que la influencia de los docentes en la aplicación del mismo es evidente. Por ello, hemos recogido también sus opiniones acerca de los mismos conceptos que se les demandaron a los alumnos en el cuestionario. Éste, por tanto, se diseñó en los mismos términos que el de los discentes, salvando alguna cuestión que se consideró irrelevante, pero especialmente modificando los items para adaptarlo al nuevo contexto de los encuestados: sustitución de la segunda persona del singular por el plural, etc.







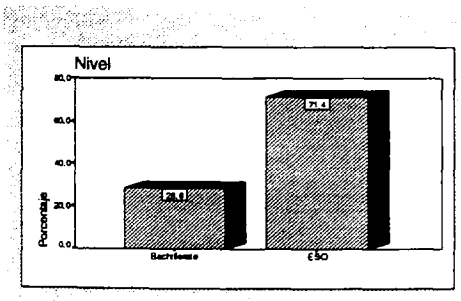
Universidad de Huelva 2009

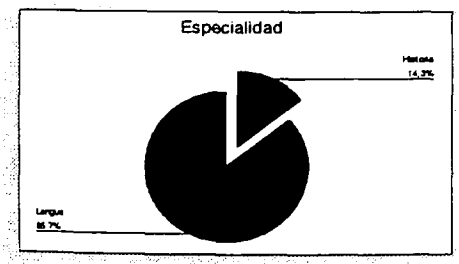
Respecto al número de los profesores aplicadores, como ya hemos indicado en el análisis de la muestra, éstos eran siete que se distribuyeron, en cuanto al sexo, en dos hombres y cinco mujeres.

Los centros implicados en la investigación fueron seis, aunque las aulas de aplicación del Programa fueron siete, dado que un centro –«La Marisma»– contó con dos profesores.

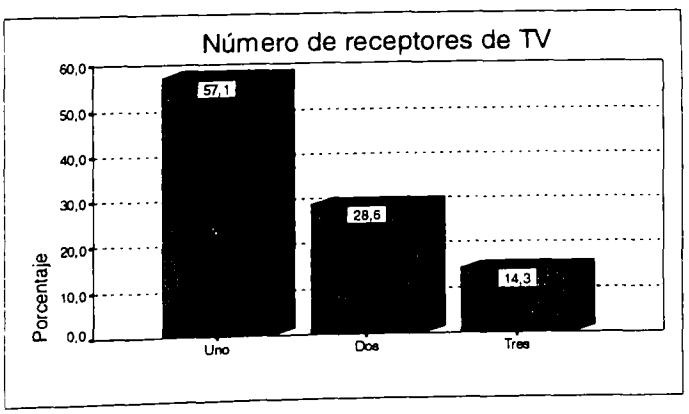
En cuanto a la ciudad de residencia, todos los profesores residen en Huelva, aunque, como ya hemos indicado, uno de ellos ejerce su docencia en el IES «Diego Rodríguez» de San Juan, localidad cercana a la ciudad.

El nivel educativo en el que imparten los profesores la asignatura vinculada al Programa Didáctico se reparte entre los cinco de Educación Secundaria Obligatoria y los dos de Bachillerato. Es necesario precisar, no obstante, que estos docentes imparten su docencia en ambos niveles, ya que con la LOGSE se enmarcan dentro de la Educación Secundaria –etapa 12/18–. De todas formas, aunque el Programa que hemos elaborado está especialmente indicado para la asignatura «Información y Comunicación» del 4º curso de la ESO –de ahí la mayor presencia de este nivel–, también es viable su inclusión en la materia «Medios de Comunicación» de 1º de Bachillerato, lo que justifica la presencia de las dos aulas de esta etapa. Decir finalmente que ambas asignaturas optativas corresponden –como indicamos en otro lugar de este trabajo– a las optativas del currículum de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma Andaluza.





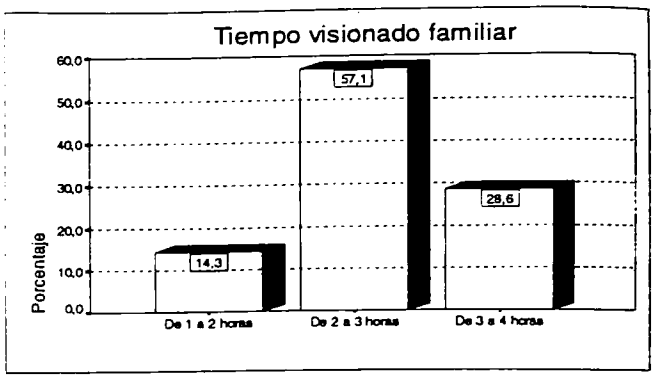
Respecto a la especialidad de los profesores, hay que señalar que 6 son especialistas en el área de «Lengua Española y Literatura» y uno de ellos en «Historia». La predominancia de la primera titulación se debe a que tradicionalmente se ha considerado el campo de la comunicación vinculado al lenguaje; de ahí que en la mayor parte de los centros se adscriba esta asignatura a los profesores de esta especialidad. De todas formas, y en defensa del carácter transversal que en la documentación hemos querido asignarle al Programa, consideramos necesario incluir a algún profesor de otra área de conocimiento, en este caso de Historia.



Una vez analizados los datos descriptivos de los profesores aplicadores del Programa y sujetos de la investigación, procedemos ahora a ir analizando brevemente las respuestas que señalaron en la cumplimentación de este instrumento.

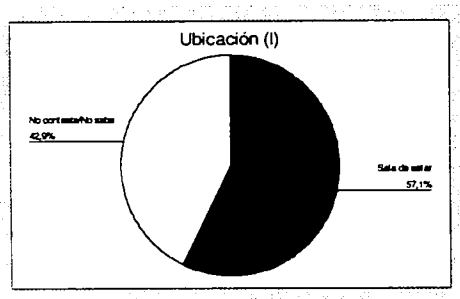
Universidad de Huelva 2009

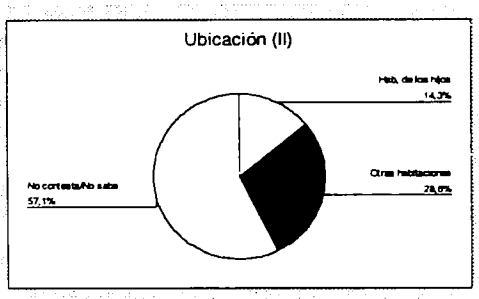
La mayoría de los profesores –ítem 1– cuentan en sus domicilios particulares con un solo aparato receptor –57,1%, 4 docentes– 2 profesores poseen dos receptores y uno de ellos cuenta con tres.

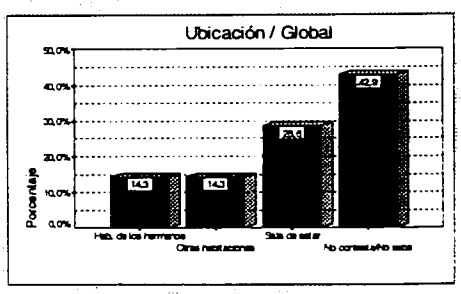


El tiempo de visionado familiar del medio en los hogares de los docentes –ítem 2– se sitúa entre las «2-3 horas diarias» en un 57,1% –esto es, 4 docentes–, siendo 2 los que se ubican entre las «3-4 horas» y sólo 1 el que confiesa que el aparato en su domicilio no supera las «1-2 horas» de actividad.

Respecto a la ubicación de los aparatos en los hogares, en el caso de que hubiera más de un aparato –ítem 3–, contestaron los docentes que habían apuntado más de dos receptores, señalando en la «habitación de los hijos» y en «otras habitaciones».



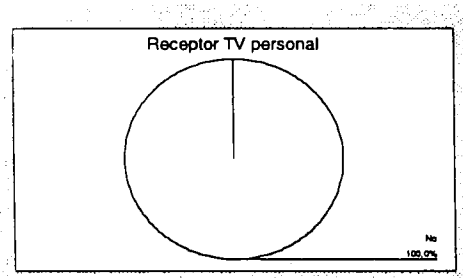


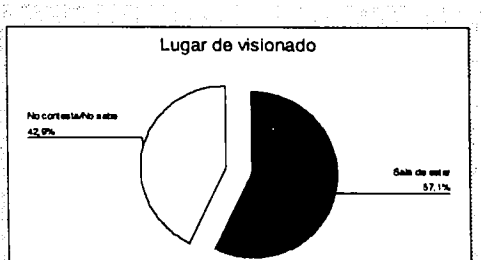


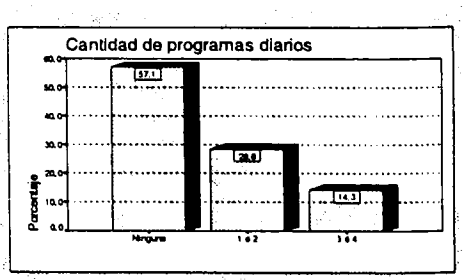
El ítem 4 demandaba si poseían televisión en su dormitorio. Los siete docentes afirmaron que «no» y en cuanto al lugar de visionado habitual –ítem 5–, tres de ellos respondieron que en la «sala de estar», mientras que cuatro optaron por el «no contesta».

En cuanto a la cantidad de programas visionados a diario –ítem 6–, el 57,1% –4 profesores– declararon que «ninguno», frente a dos –28,6%– que señalaron que «1-2» y uno –14,3%– que apuntó que entre «3-4». Ninguno seleccionó la opción de «más de 4 programas».

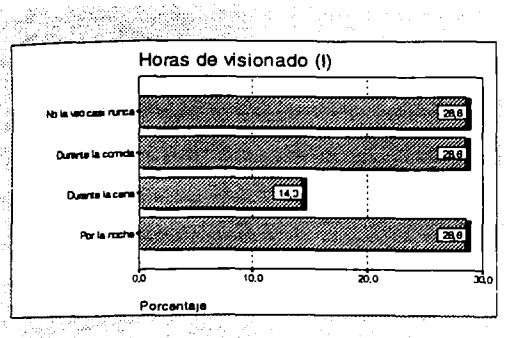
En las horas de visionado de la televisión –ítem 7–, los porcentajes están muy distribuidos entre los que consideran que «no la ven casi nunca» –2 profesores, el 28,6%–, los que la ven «durante la comida» –2– y los que la ven por la noche –2–. Uno

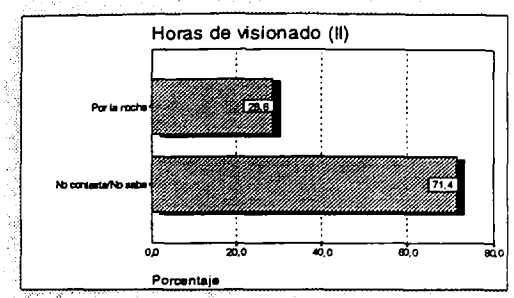




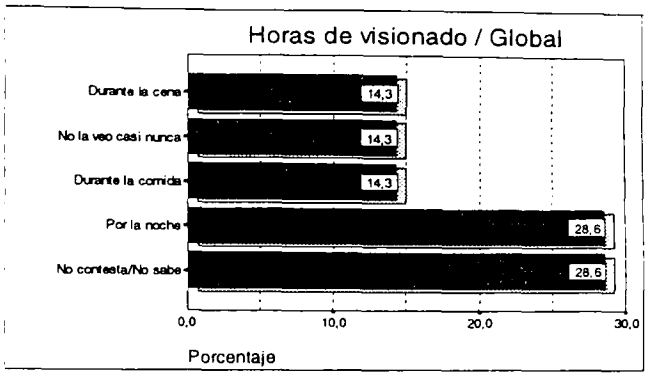


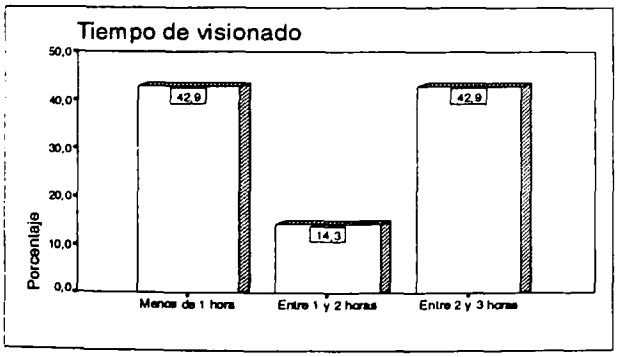
Universidad de Huelva 2009



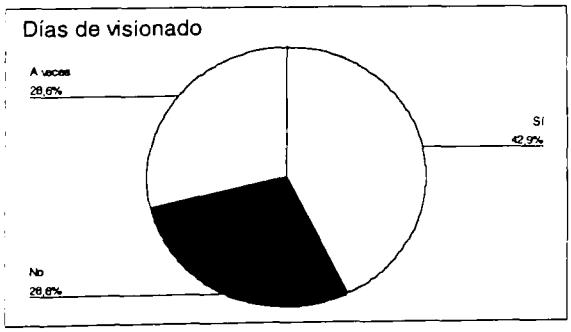


de ellos apunta durante la cena. Hemos de indicar además que, al no ser los items incompatibles, se les dio la opción de seleccionar hasta tres. Sólo dos profesores utilizan una segunda opción para indicar «por la noche», mientras que ninguno de ellos hizo uso de la tercera opción. En el global de ambas tandas, obviando los «no contesta», obtenemos que las horas de mayor visionado para estos profesores en concreto es «durante la noche», seguido de «durante la comida», «durante la cena» y también aquéllos que indican que «no la ven nunca».

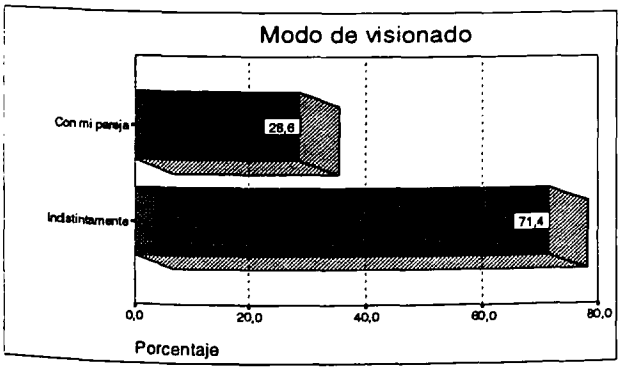




Respecto al tiempo que se dedica a ver la televisión en horas al día –ítem 8– los porcentajes están muy equilibrados en sus extremos. Tres docentes declaran verla «menos de 1 hora» y otros tres entre «2-3 horas». Uno de ellos opta por entre «1-2 horas». Ninguno seleccionó la opción de «entre 3 y 4» y «más de 4 horas».



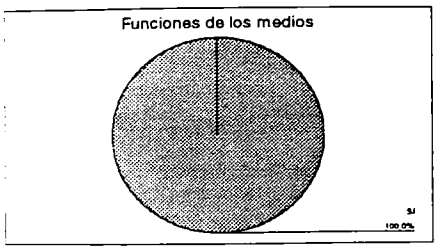
El reparto del visionado entre los distintos días de la semana –ítem 9– también divide a los docentes. Así tres afirman ver la televisión «más los fines de semana», mientras que dos dicen que «no» y otros dos que «a veces».



El modo de visionado televisivo –ítem 10– de los profesores se distribuye entre los que dicen que habitualmente ven el medio con «la pareja» –2 docentes–, a la mayoría que optan por la pregunta neutra de «indistintamente». Ninguno seleccionó el ítem de «solo habitualmente», ni de «acompañado con los hijos».

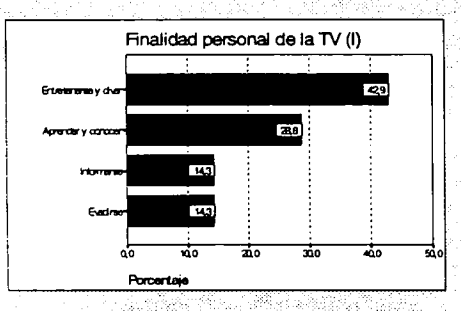
Universidad de Huelva 2009

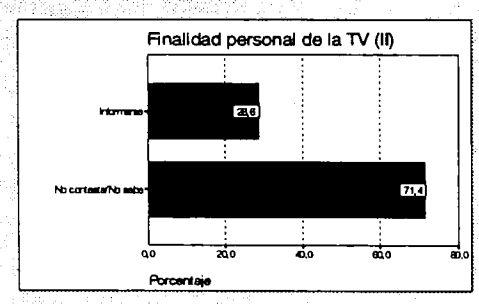
Como inicio del bloque «El mundo de la tele», se les requirió a los docentes que señalaran si conocían las funciones de los medios de comunicación –ítem 11–. En este caso, todos contestaron afirmativamente. Enlazando con el mismo, en el siguiente –ítem 12–, se les solicitaba que especificaran, en respuesta abierta las mismas, citándolas. Así todos ellos contestaron en la primera opción «informar», en la segunda «entretener» –seis de los siete– y en la tercera «educar/formar» –cinco de los siete–.

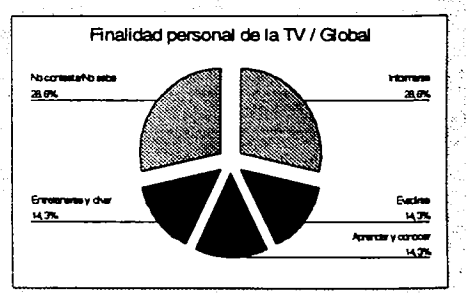


El ítem 13 demandaba a los docentes las razones del visionado televisivo. En todos los casos, optaron por seleccionar que la alternativa que indicaba que se «veía televisión cuando había programas que interesaban», y en ningún caso «por costumbre» o «para ver lo que echan».

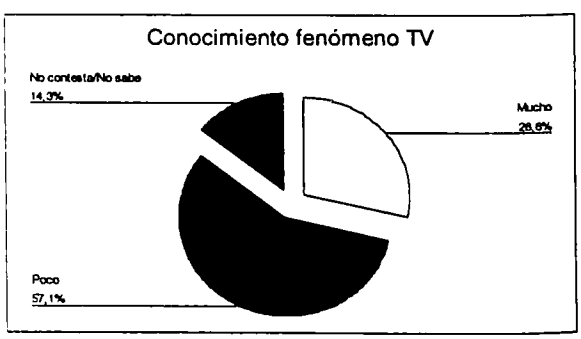
Respecto a la finalidad personal de la televisión –ítem 14–, las respuestas están muy distribuidas. Destaca «entretenerse y divertirse» –3 profesores–, seguida de «aprender y conocer cosas» –2 profesores– y finalmente «informarse» y «evadirse» con un profesor en cada caso. De todas formas, dos profesores optaron por seleccionar una segunda alternativa, por lo que en el procesamiento de la información incluimos una columna más para destacar la faceta «informativa». En el cómputo global, y obviando los «no contesta», justificado por el escaso nivel de respuesta en la segunda alternativa, la función que más destaca es «informarse».





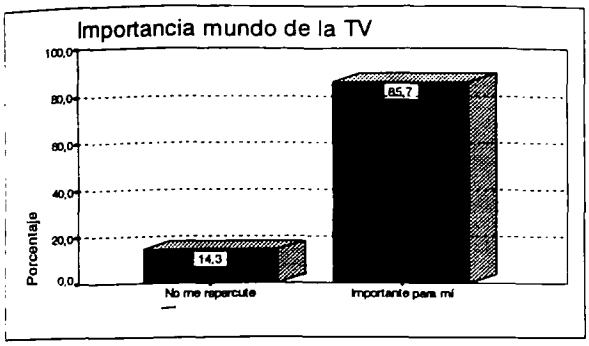


La información sobre el conocimiento del mundo televisivo era la temática del ítem 15. Así sólo dos profesores apunta en este sentido que su conocimiento es «mucho», mientras que cuatro –57,1%– indican que «poco» y uno «no contesta».



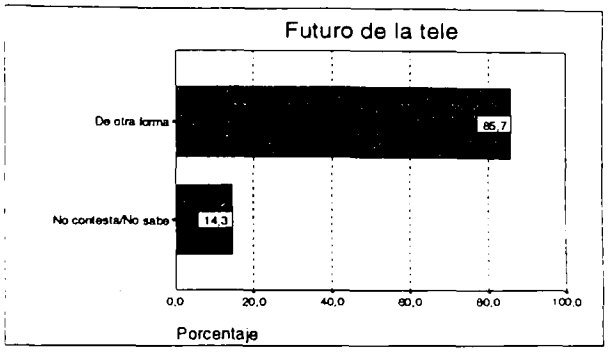
En esta línea, en el siguiente ítem –16– se les interrogaba de la importancia de conocer el funcionamiento del mundo televisivo. El 85,7% –6– apuntaron que éste era «muy importante

Universidad de Huelva 2009

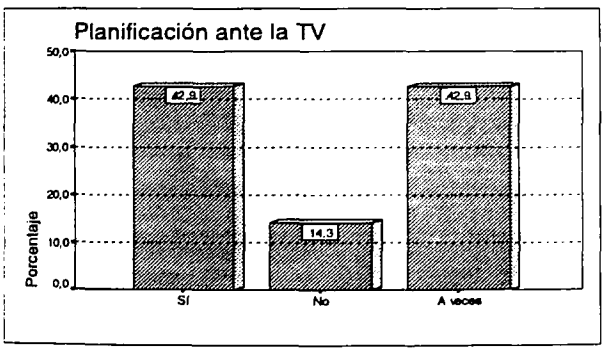


para ver los programas» y sólo un profesor indicó que «no repercute en el visionado».

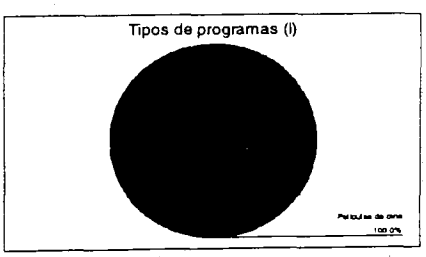
Respecto al futuro de la televisión –ítem 17–, una amplia mayoría del 85,7% –6 docentes– indicaron que ésta «será de otra forma» a la actual, profundizando en el ítem siguiente –18– en respuesta abierta, señalándose que la «respuesta ante el medio será más crítica» –3 profesores–, «más consciente» –2 docentes– y de «una forma individualizada» –1 profesor–.

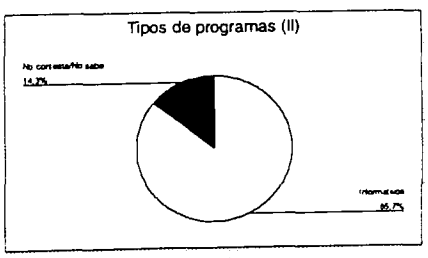


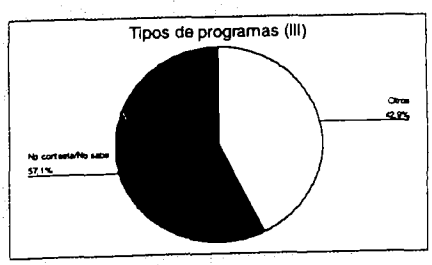
En el bloque temático de «Los contenidos y el lenguaje de la tele», la primera cuestión –ítem 19– planteaba si se hacía de forma personal un uso consciente y planificado de la televisión. En este caso, las opiniones de los docentes se distribuyeron equilibradamente entre el «sí» –3 docentes, 42,9%– y el «a veces» con idénticos valores. Sólo un profesor optó por el «no» –14,3%–.

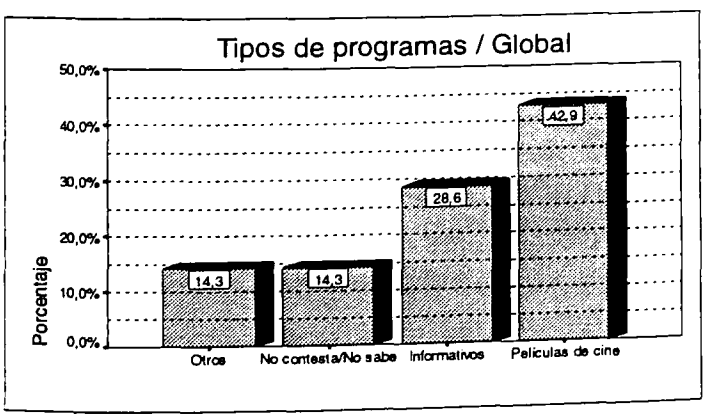


En el análisis de los contenidos de la televisión, la primera cuestión giraba en torno al tipo de programas más vistos en la televisión –ítem 20–. En este sentido, todos los profesores –los siete– coincidieron como primera opción en las «películas de cine» y como segunda en los «informativos». Sólo como tercera opción el abanico se abre algo más hacia géneros más misceláneos e indefinidos, aunque ya en esta ocasión, como podemos observar en la grá-





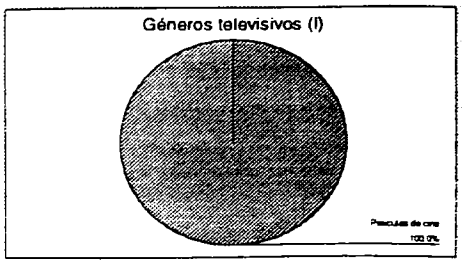


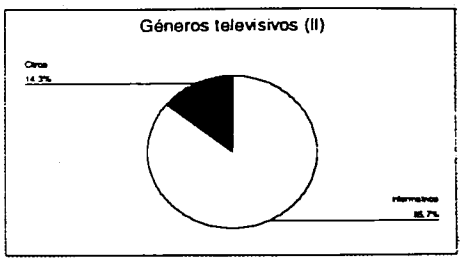


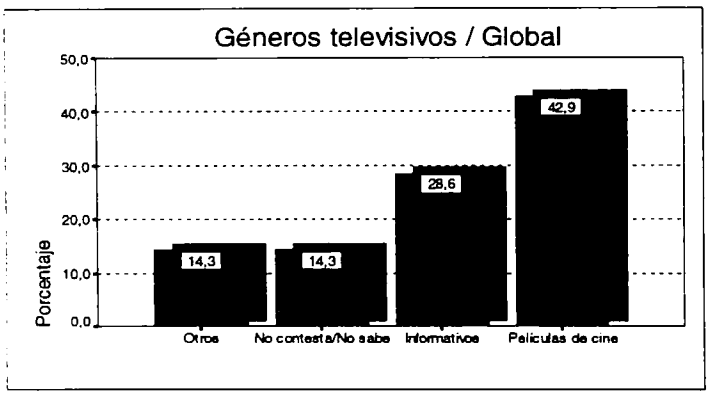
Universidad de Huelva 2009

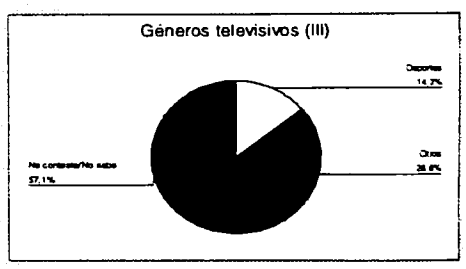
fica global, hay un porcentaje mayoritario que no opina. Señalar que la última opción de este ítem se diseñó en respuesta abierta para que pudieran incluir otros programas no insertos. En este sentido, contestaron seis de los siete profesores, apuntando cinco «documentales» y uno «debates».

Respecto a los géneros televisivos –ítem 21–, son también las «películas de cine» las que copan todas las preferencias de los profesores –los siete– en la primera opción. En la segunda, al igual que en el ítem anterior, son los «informativos» con seis docentes los preferentes. Esta cuestión, al estar diseñada con opciones abiertas, ofrecía la posibilidad de varias respuestas. En el global que presentamos se recogen las medidas de las tres opciones siendo «películas» e «informativos», como hemos indicado, los más señalados.

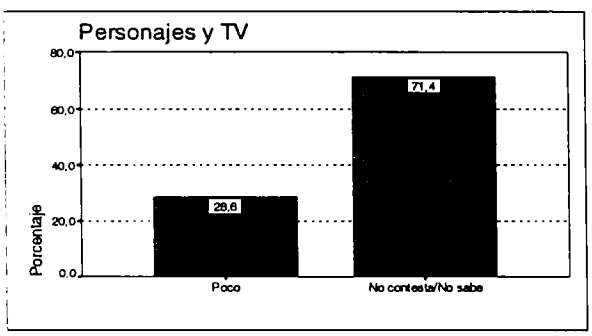








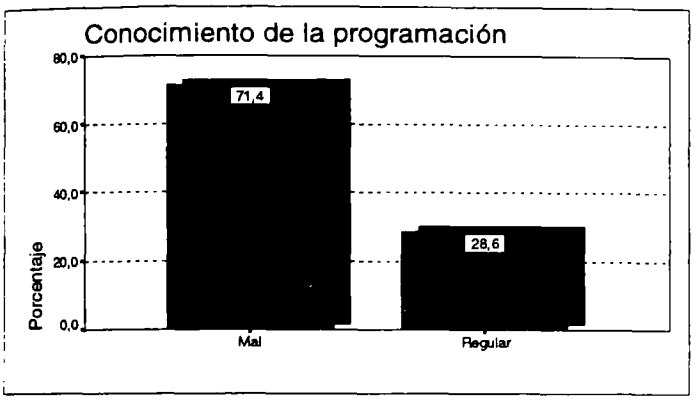
En el ítem 22, profundizando en esta línea, se les demandaba a los profesores que indicaran, dentro de la programación televisiva, cuáles eran sus programas preferidos para visionar. En este sentido, son cinco de los siete profesores los que responden a la cuestión en la primera y segunda tanda y cuatro en la tercera. En la primera, abundan los «informativos» –«telediarios»– esencialmente y en segundo lugar, los programas deportivos del estilo «Lo más +». En la segunda tanda las «películas de cine» y los «estrenos» de «Canal+», además de los programas de «naturaleza». Y finalmente en la tercera opción, sobresalen los «documentales».



El ítem 23 interrogaba sobre los ídolos o personajes preferidos. Los docentes indicaron como personajes más destacados los cantautores, actores, novelistas y poetas, siendo el nivel de respuesta en este ítem muy bajo (2, 2 y 1 en las tres tandas).

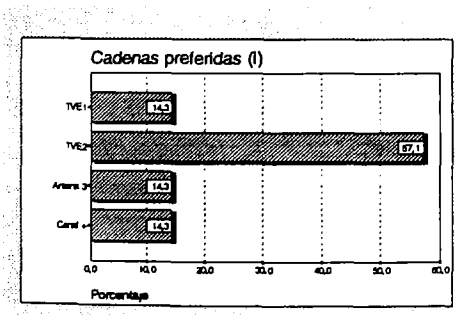
Universidad de Huelva 2009

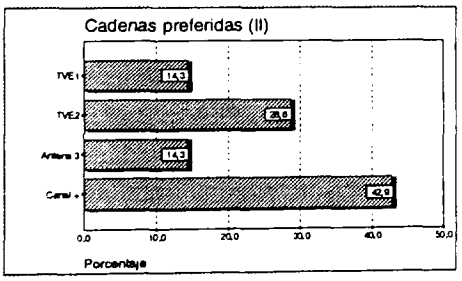
Respecto a si estos personajes tenían una notable presencia en la pantalla, la mayoría de los docentes –5– optan por «no contestar», mientras que los otros dos señalan que sus apariciones mediáticas son «pocas».

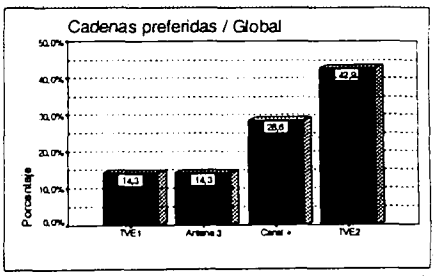


En cuanto al conocimiento de la programación televisiva –ítem 25–, los docentes confiesan conocerla «mal» –5, 71,4%–, mientras que 2 señalan que «regular» –28,6%–.

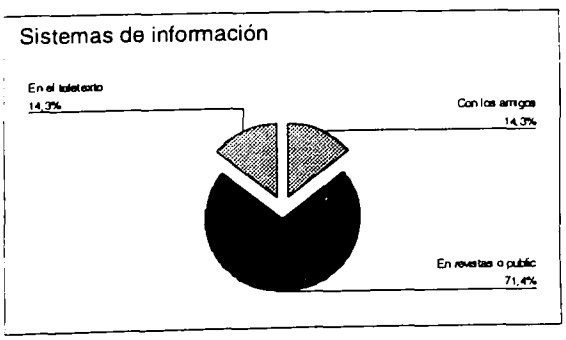
En las cadenas preferidas –ítem 26–, se les solicitaba que indicaran del total de emisoras cuáles son las más visionadas por orden de preferencia. En primer lugar, la cadena seleccionada por los docentes es «TVE 2» –4 docentes, el 57,1%–, mientras que «TVE 1», «Antena 3» y «Canal+» se reparten los restantes profesores, uno en cada caso. En la segunda preferencia, es «Canal+» la emisora más seleccionada con tres docentes –42,9%–, frente a los dos docentes que seleccionan «TVE 2» –28,6%– y uno en cada caso que optan por «TVE 1» y «Antena 3» –14,3% respectivamente–. En el global de la pregunta, observamos que es «TVE 2», seguida de «Canal+» los canales más escogidos por los profesores.







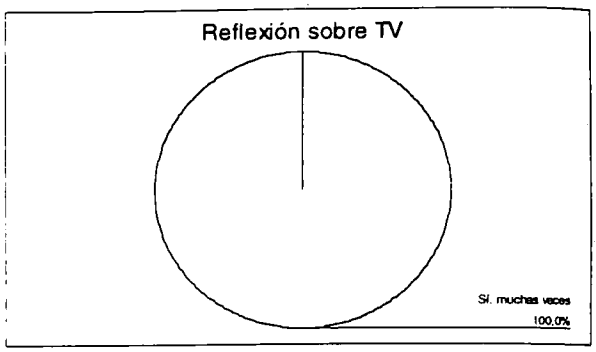
El ítem 27 planteaba los sistemas de acceso a la información de los programas del medio. Los profesores indican en su mayoría que se informan en «revistas y publicaciones» –5, 71,4%–. Sólo dos docentes apuntan al «teletexto» o la información proveniente de fuentes externas, como los «colegas, familia, compañeros o amigos».



La necesidad de un análisis reflexivo y crítico de los programas de televisión ocupó el ítem 28. En este caso, todos los docentes coincidieron en afirmar que éste «es importante, para conocer mejor

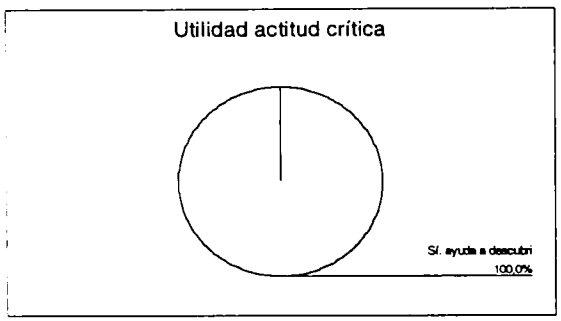
Universidad de Huelva 2009

la programación», sin que ninguno optara por la defensa del visionado acrítico.

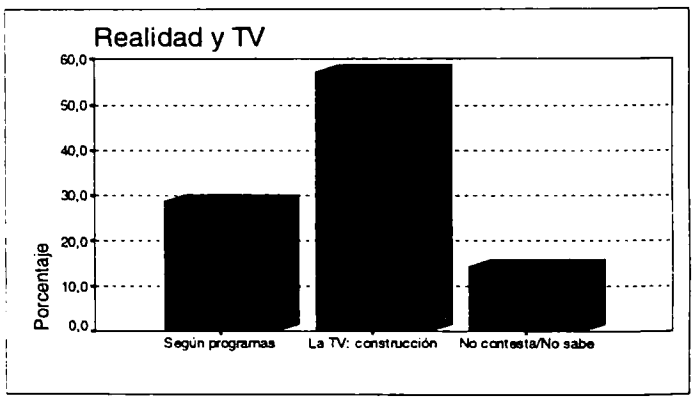


Profundizando en este sentido, se les demandó a los profesores que indicaran si habían reflexionado alguna vez de forma seria sobre los programas televisivos que habitualmente visionamos. En este sentido, en todos los casos, con unanimidad, se contestó que «sí, muchas veces».

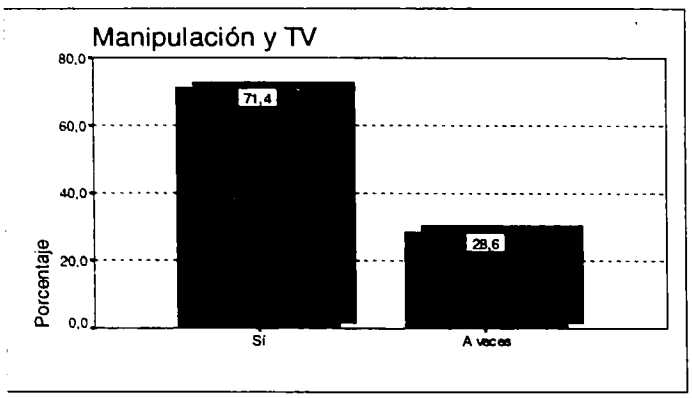
El ítem 30 interrogaba sobre la utilidad de esta actitud crítica ante la televisión. También en este caso, todos los profesores coinciden en afirmar que esta operación crítica «ayuda a descubrir sus mensajes», sin ser considerada en ningún caso una pérdida de tiempo.



La información de los acontecimientos que ofrece el medio televisivo y su grado de realidad fue la temática del ítem 31. En este caso, los docentes consideraron en su mayoría que la «televisión es una construcción de la realidad» –4 profesores, 57,1%–, mientras que dos –28,6%– apuntaron que «dependía de los programas».

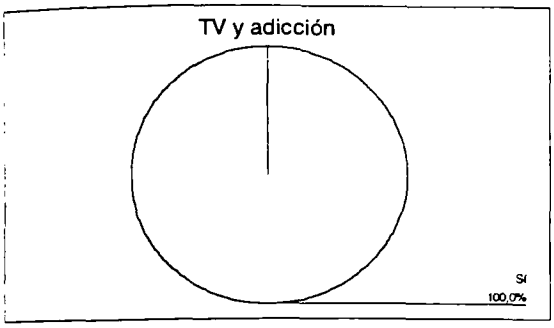


En este sentido, al preguntarles si la televisión manipulaba –ítem 32– contestaron cinco docentes que «sí» –71,4%–, y los dos restantes –28,6%– que «a veces», quedando desierta la opción negativa. Para profundizar en esta respuesta, se les solicitó en contestación abierta –ítem 33– que indicaran el cómo. Así, respondieron cinco de los siete docentes, contestando dos de ellos que «creando otra realidad» y los restantes indicaron que «a través de la imagen», «variando opinión», «satisfaciendo deseos».



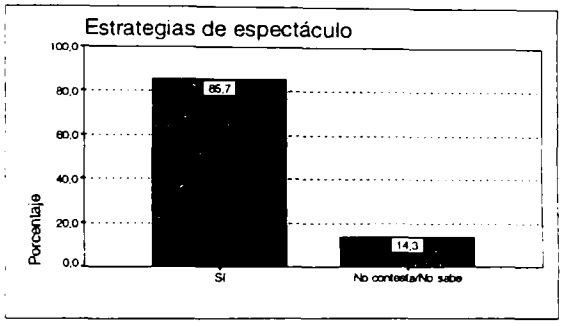
El ítem 34 giró en torno a la capacidad adictiva del medio televisivo a través de los géneros relacionados con el entretenimiento. Los profesores fueron también, en este sentido, unánimes, al afirmar en todos los casos –los siete– que «sí» han reflexionado alguna vez sobre los sistemas de «enganche» que la pequeña pantalla pone en

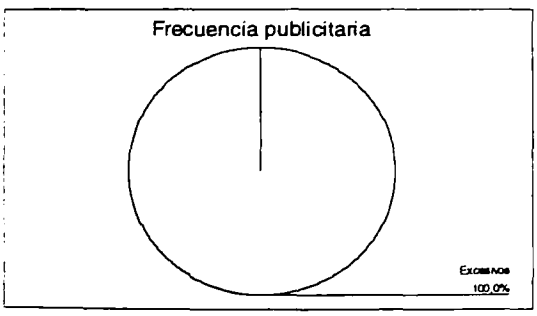
Universidad de Huelva 2009



funcionamiento. Y respecto a los recursos concretos –ítem 35–, en seis de los siete casos –85,7%– también se apunta afirmativamente. Sólo un docente opta por «no contestar» en esta cuestión.

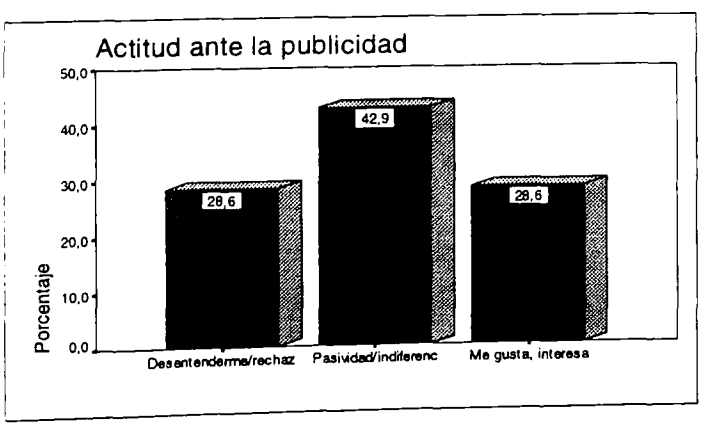
El siguiente ítem –el 36– solicitaba, en abierto, información sobre estos trucos de la televisión para alterar la realidad. Así, los docentes contestaron en las tres tandas en las que se diseñó la pregunta con un total de 6, 4 y 2 respuestas. En la primera destacan la manipulación a través de «movimientos y planos» –3 docentes–, la «parcialidad», el «lenguaje»; en la segunda se apuntan los «decorados», las «angulaciones»; y en la tercera, se señala el estilo polisémico.





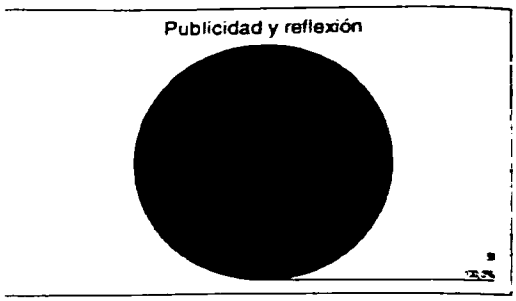
Respecto a la opinión de los profesores aplicadores del Programa Didáctico sobre la cantidad y frecuencia publicitaria de la televisión –ítem 37–, todos coinciden en afirmar que ésta era «excesiva».

Las funciones de la publicidad en televisión fueron planteadas en un ítem abierto –el 38–. Los docentes respondieron en este sentido de forma mayoritaria –siete, siete y cinco en las tres tandas–. Las respuestas, en cambio, fueron muy dispersas. Así en la primera se destacó que «incita al consumo», «informa de los productos», «crea realidad», «capta audiencias», etc. En la segunda se apuntó la «creación del deseo», la función de la «persuasión» y el «convencimiento», etc. Y finalmente, en la tercera se apuntó a la «manipulación», la «homogeneización de criterios», la «creación de necesidades», el «aumento del consumo», etc. En suma, los valores más señalados son el «consumo» y la «preponderancia de ciertos productos».

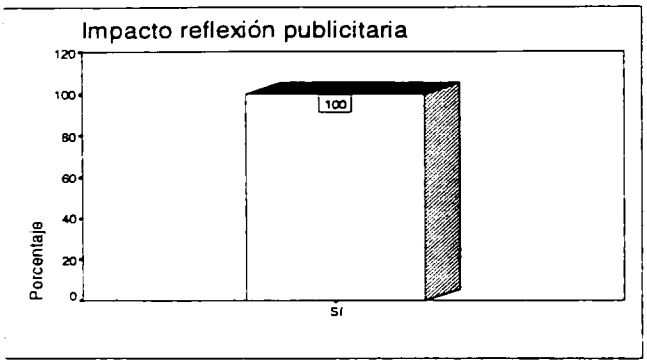


La actitud de los docentes ante la publicidad –ítem 39– recibió en la pregunta correspondiente diversidad de opiniones. Así, mientras que 3 docentes –42,9%– apuntaron la «pasividad e indiferencia» ante la misma, dos –28,6%– manifestaron que su postura era de «rechazo y desentendimiento», mientras que los otros dos –28,6%– optaron por el «me gusta, la sigo con interés».

Universidad de Huelva 2009

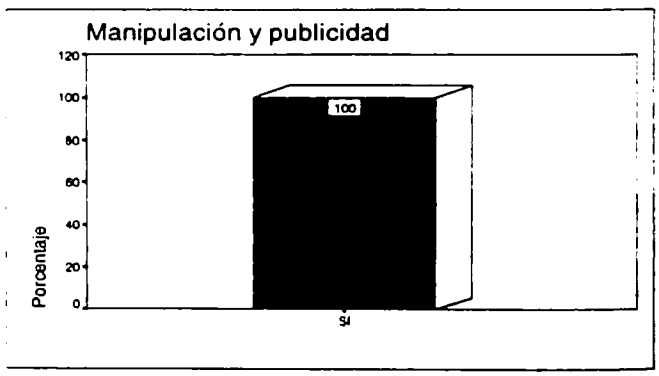


El ítem 40 preguntaba a los profesores si se habían realizado en alguna ocasión actividades relacionadas con la «lectura de imágenes». Todos contestaron afirmativamente la cuestión. En el ítem 41 se les solicitaba que profundizaran en la respuesta afirmativa, indicando la modalidad de análisis realizada. Así contestan los siete docentes apuntando cuatro de ellos que «analizando el mensaje», especialmente los «subliminales», «descomponiendo sus elementos», «descubriendo sus significados», etc.



En cuanto a las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida –personal y de los alumnos– por la incorporación de la reflexión publicitaria en nuestras vidas –ítem 42–, todos unánimemente contestan afirmativamente.

También el consenso es generalizado, cuando se les pregunta sobre la posibilidad de que los publicistas nos puedan engañar con sus anuncios –ítem 43–. Todos los docentes optan por el «sí», descartando las otras alternativas.



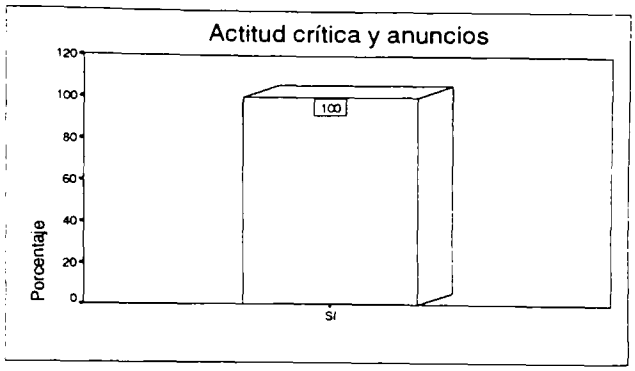
Los dos siguientes items solicitan, en respuesta abierta, a los docentes que indiquen los valores fundamentales que, según ellos, transmite la escuela y aquéllos que son los propios de la publicidad –ítem 44 y 45–. En el primero de ellos, contestan cinco, cinco y cuatro profesores respectivamente en las tres tandas, apuntando en la primera de ellas que el valor básico transmitido por la publicidad es el «consumo» –tres– y la «competitividad» y la «belleza» –con uno cada uno–. En la segunda tanda, se indica el «valor de la imagen», la «competitividad» y la «juventud»; y en la tercera, el «materialismo» y el «poder económico».

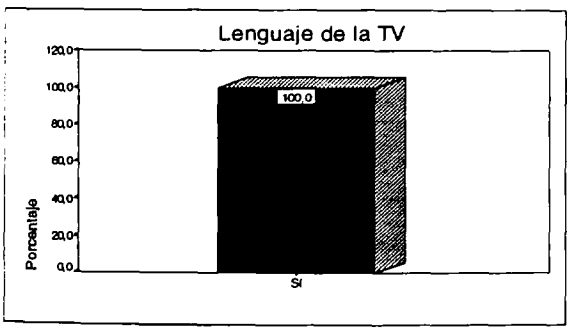
En el ítem 45, responden cinco docentes en cada una de las tandas, indicando que la escuela transmite «solidaridad», «educación», «respeto» y «hábitos de comportamiento». En la segunda tanda, se señalan también la «igualdad», la «cultura», la «actitud crítica» y el «esfuerzo por superarse». Finalmente en la tercera ronda, los profesores respondieron «responsabilidad», «convivencia», «anticonsumismo» y «disciplina». En suma, los valores más destacados son la «solidaridad», la «responsabilidad» y la «igualdad».

La importancia del desarrollo de una actitud crítica ante los anuncios es la temática del ítem 46. Los docentes por unanimidad inciden también en esa trascendencia,

Universidad de Huelva 2009

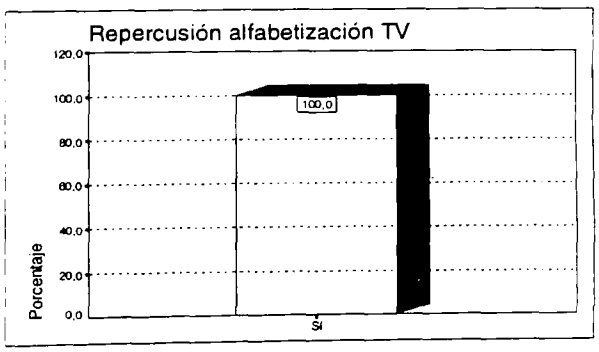
descartando la indiferencia y las opciones negativas. El siguiente ítem –47– solicita tres propuestas concretas para el fomento de esta actitud. Los profesores contestan siete, siete y cinco respectivamente en las tres tandas, enumerando sus estrategias. En la primera ronda, se señala el «conocimiento del funcionamiento de la publicidad», la «comprensión de los mensajes» y el «aprendizaje del consumo». En la segunda, se insiste en la necesidad de conocer los «mecanismos y tecnicismos del lenguaje audiovisual», de «controlar la manipulación» y de «cambiar el consumismo». En la tercera ronda, por último, nuevamente se alude a la necesidad de «analizar mensajes», «contrastar los mensajes con la realidad» y mantener una «postura activa». En suma, en el cómputo global de la cuestión, destaca la necesidad de conocer las «estrategias del medio, sus funciones», «comprender los mensajes, analizándolos» y «enseñar a consumir».



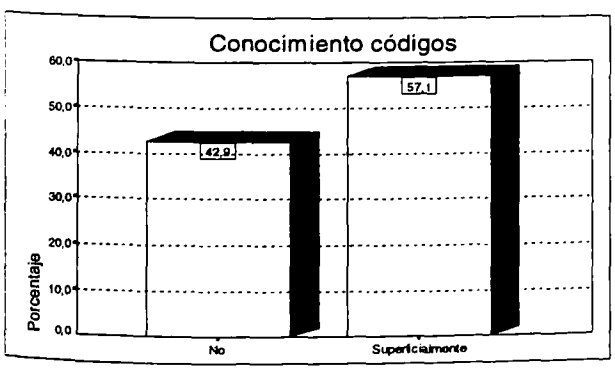


Por otro lado, todos los profesores afirman conocer que la televisión tiene un lenguaje propio con unos códigos especiales –ítem 48–. Ahora bien, cuando en la siguiente cuestión –49– se les demandaba sobre si consideran que conocen suficientemente esos códigos, tres –42,9%– responden que «no» y cuatro –57,1%– que muy superficialmente.

Todos, al mismo tiempo, estiman que el conocimiento del lenguaje audiovisual repercute en un mejor visionado de la televisión –ítem 50–.

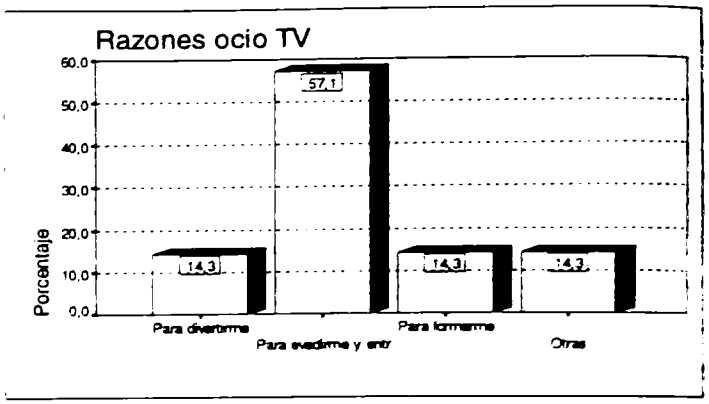


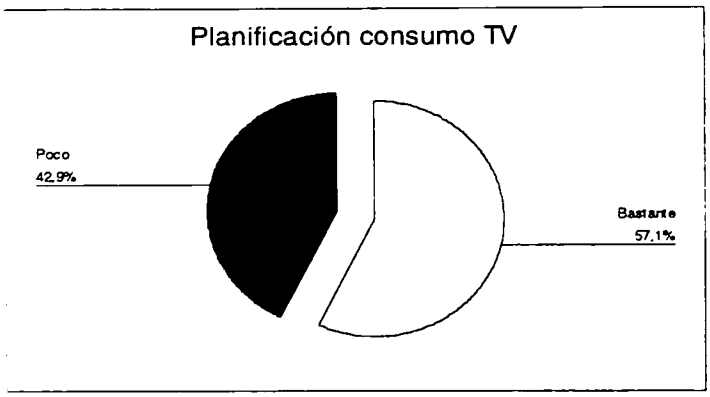
Se finaliza este bloque, requiriendo a los profesores para que, en respuesta abierta, señalen algunos de los rasgos sobresalientes del discurso y el lenguaje de la tele. Así apuntan, en la primera tanda, las «imágenes en movimiento», la «hipérbole», la «espectacularidad» y la «integración de lenguajes». En la segunda, se señala el «juego entre el color y el sonido», la «accesibilidad del lenguaje» y su «rapidez». Finalmente, se indica la «realidad manipulada que presenta», el «equilibrio de los planos», etc.



Universidad de Huelva 2009

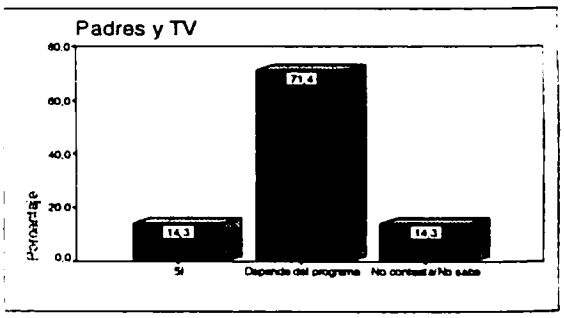
El bloque siguiente del cuestionario, «Nuestra vida como telespectador», comienza con una cuestión –ítem 52– en la que se solicita a los profesores las razones que justifican el visionado televisivo. En la mayor parte de los casos, 4 docentes –57,1%– apuntan principalmente que ven la televisión para «evadirse y entretenerse»; los tres restantes se distribuyen entre el «divertirse», el «formarse» y «otras». En este sentido, la última opción de este ítem quedaba en abierto para que pudieran responder si se optaba por este último caso. Tres profesores apuntaron «la información», ya que ésta no se había incluido entre las opciones.



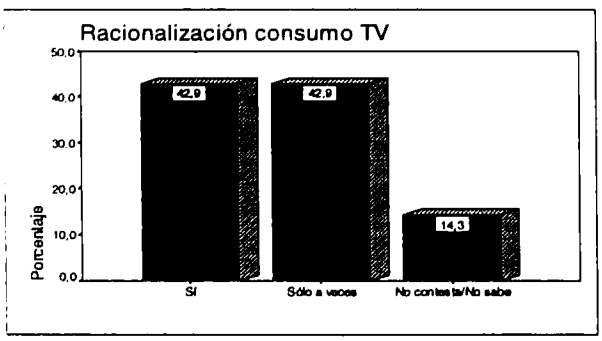


En cuanto al nivel de planificación del consumo de televisión –ítem 53–, los profesores quedan repartidos en los extremos, entre aquéllos que afirman que «bastante» –4, 57,1%– y los que confiesan que «poco» –3, 42,9%–.

La implicación de los padres en el control de la televisión es la temática que ocupa el ítem 54. Los docentes consideran que ésta está en función de los programas –5 docentes, 71,4%– y sólo un docente opta por la corrección de la prohibición y autorización, mientras que otros «no contesta».



El ítem 55 plantea la capacidad de planificación y de selección consciente de los programas. Las opiniones de los docentes, en este sentido, se reparten muy equitativamente. Así tres profesores contestan que «sí» –42,9%–, mientras que otros tres–42,9%– apuntan que «sólo a veces». Un profesor «no contesta».

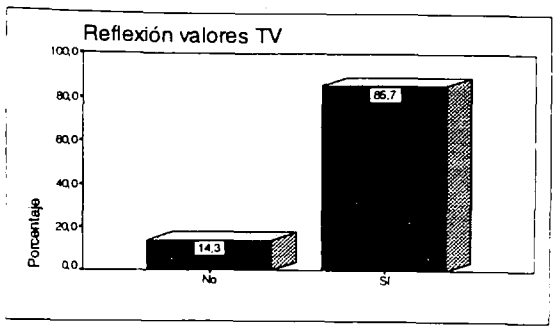


En cuanto a la reflexión sobre los valores positivos y negativos que aporta la televisión –ítem 56–, seis docentes optan por responder afirmativamente, frente a un solo docente que se decanta por la respuesta negativa.

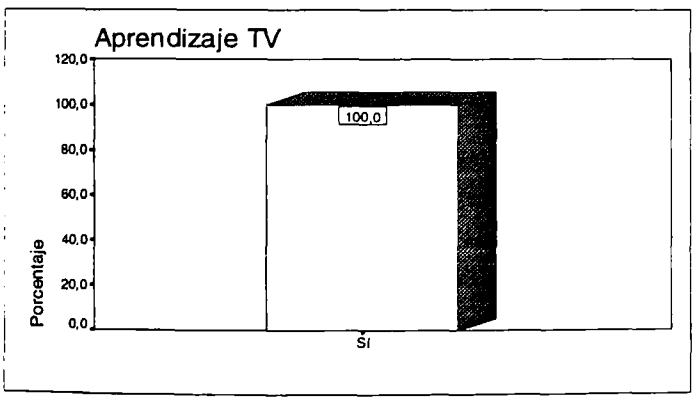
Los items 57 y 58 demandaban, en respuesta abierta, que los docentes señalaran

Universidad de Huelva 2009

los valores positivos y negativos que la televisión aporta en la vida personal. Se ofrecía por ello que enumerasen tres de ellos en cada caso. Así, respecto a los valores de la televisión, los docentes contestaron cuatro, tres y dos respectivamente en las tres tandas, siendo los valores más señalados la «difusión de otras realidades», la «información», el «espectáculo/distracción», la «reflexión sobre la realidad» y el «acceso al espectáculo». En el global, destacan el «entretenimiento» y la «información».

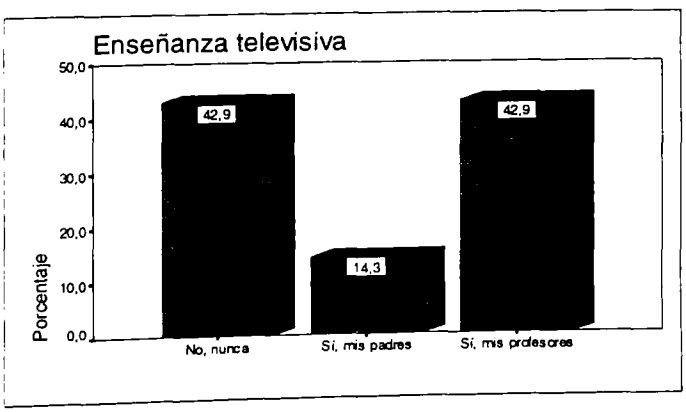


En cuanto a los contravalores –ítem 58–, contestaron seis docentes en las tres tandas, apuntándose en la primera el «consumo», la «apología de la violencia», la «falta de diálogo», el «sensacionalismo» y la «pasividad». En la segunda tanda, incidieron también los profesores en contravalores, según su opinión, como la «irresponsabilidad», la «indiferencia al sufrimiento y la violencia», la «actitud pasiva», el «consumismo» y la «falta de tiempo». Por último, en la tercera, apuntaron la «incultura», la «imagen sexista» y la «pobreza mental». Como valores más destacados, en el global, sobresalen el «consumismo», la «violencia» y la «falta de diálogo».



El último bloque del cuestionario, «Nuestra propuesta como telespectadores», se iniciaba con la cuestión 59 que interrogaba sobre la posibilidad de desarrollar un aprendizaje sobre el visionado televisivo. Todos los docentes unánimemente se decantaron por la respuesta positiva.

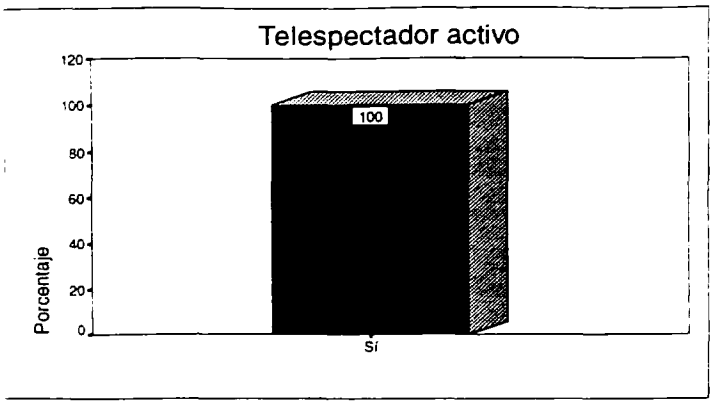
Indagando sobre la cuestión anterior, se les solicitó en el ítem 60 si alguna vez habían desarrollado algún programa o curso de perfeccionamiento para el visionado televisivo. En esta ocasión, las opiniones de los profesores se distribuyeron entre los que señalaron que «no, nunca» –3, 42,9%–, «sí, a través de la enseñanza» –3, 42,9%– y uno, a través de la «familia».

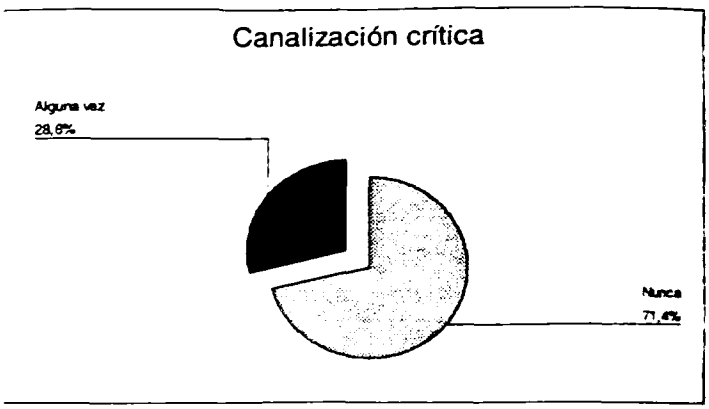


En el ítem 61, que requería la opinión sobre la importancia de ser un telespectador activo y crítico, todos los profesores contestaron afirmativamente.

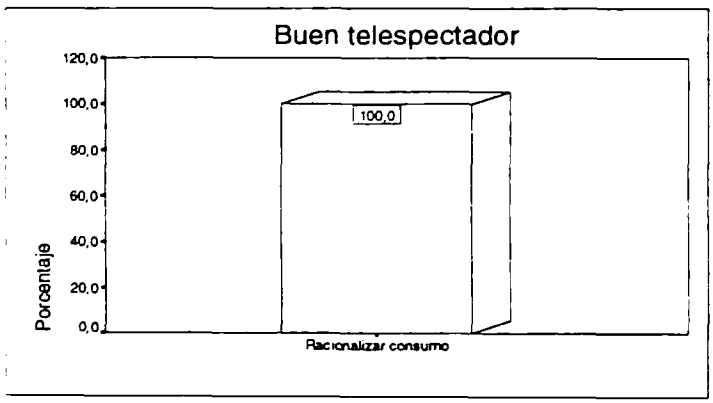
En cambio, en cuanto a la canalización de sus críticas –ítem 62– cinco profesores –71,4%– indicaron que «nunca» la habían tramitado, frente a dos docentes –28,6%– que contestaron que guna vez».

Universidad de Huelva 2009





En cuanto a la cualidad básica para ser un «buen telespectador» –ítem 63–, los profesores apuntaron, también unánimemente, la «racionalización del consumo». En este sentido, el ítem último del cuestionario –64– demandaba, en respuesta abierta, los hábitos y actitudes del buen telespectador. Así señalan los profesores –seis de los siete– que la característica básica es la capacidad de «programarse» y mantener una «actitud crítica». Algunos de ellos –tres– proponen también «alejarse de la televisión», «cuestionar sus valores» y «conocer su funcionamiento».



Universidad de Huelva 2009

3.8.1.4. El estudio comparativo de los cuestionarios

Realizado el análisis descriptivo de los cuestionarios inicial y final de los alumnos, procede ahora analizarlos en conjunto -comparativamente– a fin de percibir si las opiniones, intereses, actitudes y valores que se observaban al inicio del Programa Didáctico se mantienen o han sufrido variaciones al final de la aplicación del mismo.

Cierto es que, en rigor científico, los datos comparativos que se obtienen de la siguiente comparación, han de ser cautos en su interpretación, porque, sin duda, en el campo educativo, el control de las variables extrañas no siempre está garantizado de manera plena, debido a la multitud de factores intervinientes en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, no necesariamente todos los cambios –en caso de que existan– han de deberse a los efectos del Programa, pudiendo influir variables tan poderosas como la edad, la maduración, la intervención de otros agentes, etc., dado que el período que se compara –6 meses– en la vida de estos adolescentes/jóvenes, es muy significativo y tendente a las mutaciones; aún más, el mantenimiento de ciertas actitudes o intereses también puede deberse a factores extraños que hayan impedido la mutación natural que el propio Programa hubiera generado en otros contextos: la influencia docente, el marco familiar, el ambiente de clase, la falta de recursos, por ejemplo el propio material de la clase... Por otro lado, hay que tener presente que este Programa Didáctico ha trabajado con hábitos muy asentados –que ocupan casi todo el tiempo libre, no sólo de los chicos, sino también de los adultos–, por lo que sus variaciones, al estar tan interiorizadas, son muy difíciles de conseguir y de reflejarse, especialmente en tiempos cortos, ya que, en todo caso, estas actitudes se van sedimentando y sus reflejos se manifiestan más tardíamente. De todas formas, los cuestionarios giraban en torno a opiniones e intenciones, así como a sus posibles variaciones.

Procedemos por ello a ir incluyendo tablas comparativas entre los cuestionarios inicial y final de los alumnos, generadas por el programa estadístico utilizado en el procesamiento de los datos –el SPSS para Windows 95–. Alternamos, de esta forma, los items comparativos entre la encuesta inicial y final, así como en algunos casos, entre éstas dos y los resultados de los profesores, incluyendo las frecuencias y porcentajes obtenidos. Las tablas íntegras de comparación entre los resultados del primer y segundo pase de la encuesta, así como éstas con los resultados de los profesores, se adjuntan en la «Documentación Complementaria» de este trabajo, con el dossier completo, generado a través del SPSS.

Señalar finalmente que nos centraremos especialmente en aquellas tablas en las que se ofrecen informaciones sujetas a variabilidad, susceptibles de explicarse, al menos en parte, por efecto de la aplicación del Programa.

La primera observación que hemos de realizar, en cuanto a las tablas comparativas de las encuestas inicial y final de los alumnos, es que, como es normal en un tipo de investigación como la que hemos planteado, las variables de «sexo», «nivel», «centro» y «ciudad» se mantienen intactas en los dos períodos, ya que los sujetos de nues-

Universidad de Huelva 2009

tro estudio son los mismos a lo largo de todo el proceso, de manera que en el procesamiento de la información se mantuvieron los mismos números para cada sujeto. No obstante, sí podemos comparar las tablas de la variable «sexo» entre los alumnos y los profesores con los siguientes resultados:

	ENCUINIC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES	
SEXO	Sexo		Sexo	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	65	45,8%	2	28,6%
Mujer	77	54,2%	5	71,4%
Total	142	100,0%	7	100,0%

Por otro lado, hemos de señalar que sí se modifica la variable «edad», como habrá podido comprobarse en el análisis de las encuestas inicial y final, dado el paréntesis de medio año desde la primera a la segunda aplicación (inicios del segundo trimestre y finales del tercero del curso de 1996/97). Los alumnos alteran sus edades, como es lógico, aumentando la proporción de sujetos con escalas superiores.

ENCUINIC
B Edad

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
14 Años	14	1	,7	,7	,7
15 Años	15	61	43,0	43,0	43,7
16 Años	16	42	29,6	29,6	73,2
17 Años	17	32	22,5	22,5	95,8
18 Años	18	3	2,1	2,1	97,9
19 Años	19	3	2,1	2,1	100,0
Total	142	100,0	100,0		

Valid cases 142 Missing cases 0

ENCUFINAL
B Edad

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
15 Años	15	36	25,4	25,4	25,4
16 Años	16	57	40,1	40,1	65,5
17 Años	17	36	25,4	25,4	90,8
18 Años	18	10	7,0	7,0	97,9
19 Años	19	1	,7	,7	98,6
20 Años	20	2	1,4	1,4	100,0
Total	142	100,0	100,0		

Valid cases 142 Missing cases 0

Universidad de Huelva 2009

Finalmente indicar, antes del inicio del análisis comparativo, que los items 1, 2, 3 y 4 del cuestionario inicial se excluyeron del instrumento final, ya que los temas planteados difícilmente podrían estar sometidos a variabilidad por la propia actuación del Programa. En concreto, las cuestiones relativas al número de televisores existentes en el hogar de los alumnos, el tiempo de encendido del aparato en el hogar diariamente, la ubicación de los mismos en caso de existencia de más de un televisor y la posesión de un aparato de uso personal en la habitación.

No obstante, sí hemos podido comparar los resultados de las encuestas de los alumnos con las de los profesores respecto a estas cuestiones: número de receptores, tiempo de visionado familiar, ubicación y receptores personales de televisión. Antes de proceder al análisis comparativo, hemos de indicar que las tablas que a continuación se presentan se elaboraron con el paquete estadístico SPSS 6.1.2 para Windows 95, que, como hemos indicado anteriormente, fue el programa seleccionado para el procesamiento estadístico de la información y la elaboración de diagramas de sectores, barras, tablas de frecuencias y estadísticos.

Respecto al número de receptores existentes en el hogar, observamos en la tabla que frente a la opción preferente del profesorado por la «unidad», seguida por el «par», los alumnos manifiestan que en sus domicilios existen «dos o tres» aparatos, constatándose también un número significativo de alumnos –17, el 12,4%– que señalan «cuatro» receptores.

	ENCUINIC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES	
Nº RECEPTORES	Número de receptores TV		Número de receptores TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Uno	17	12,4%	4	57,1%
Dos	68	49,6%	2	28,6%
Tres	33	24,1%	1	14,3%
Cuatro	17	12,4%		
Cinco o más	2	1,5%		
Total	137	100,0%	7	100,0%

Respecto al tiempo de visionado familiar, los profesores manifiestan que en sus hogares, el aparato está encendido fundamentalmente entre «dos y tres horas» y, en menor medida, entre «tres y cuatro». En cambio, observamos en los alumnos que, de una forma muy mayoritaria, el televisor se encuentra activo «más de cuatro horas».

Universidad de Huelva 2009

ENCUINIC / ALUMNOS ENCUPRO / PROFESORES

TIEMPO VISIONADO FAMILIAR	Tiempo de visionado familiar		Tiempo visionado familiar	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 2 horas	2	1,5%	1	14,3%
De 2 a 3 horas	14	10,2%	4	57,1%
De 3 a 4 horas	16	11,7%	2	28,6%
Más de 4 horas	105	76,6%		
Total	137	100,0%	7	100,0%

En cuanto a la ubicación de los aparatos receptores en el hogar, hemos de tener presente, por un lado, que esta pregunta sólo iba dirigida a aquéllos que habían indicado tener más de un aparato receptor; de ahí el alto número de respuestas sin contestar por parte del profesorado. Por otro, al ser una respuesta múltiple, y al haberse tabulado en tres columnas, el porcentaje de alumnos con una o dos respuestas –y no tres– fue elevado, por lo que las cifras del «no contesta» aumentaron considerablemente –véanse los análisis de las secciones anteriores para este ítem–. En todo caso, se observa que mientras que los docentes optan por la «sala de estar», en los alumnos el reparto está más equitativamente distribuido.

ENCUESTA ALUMNOS ENCUPRO / PROFESORES

UBICACIÓN	Ubicacion / Global-A		Ubicacion / Global-C	
VARIABLES	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sala de estar	1	,7%	2	28,6%
Cocina	6	4,4%		
Hab. de los hermanos	23	16,8%	1	14,3%
Habitación padres	19	13,9%		
Otras habitaciones	8	5,8%	1	14,3%
No contesta/No sabe	80	58,4%	3	42,9%
Total	137	100,0%	7	100,0%

Finalmente, en cuanto al número de receptores personales de televisión, podemos observar en la tabla que presentamos que entre los profesores ninguno confiesa tener un aparato personal, mientras que los porcentajes de los alumnos se sitúan en torno al 35%, junto a un 5% en expectativa.

Universidad de Huelva 2009

	ENCUINIC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES	
RECEPTORES TV PERSONALES	Receptor TV personal		Receptor TV personal	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	48	35.0%		
No	81	59.1%	7	100.0%
No, pero voy a tenerla pronto	7	5.1%		
No contesta/No sabe	1	.7%		
Total	137	100.0%	7	100.0%

Analizados estos items entre profesores y alumnos, procedemos ahora a estudiar los items sometidos a comparación entre la encuesta inicial y la final, en función de la siguiente tabla de correspondencias entre un instrumento y otro, precisando que el cuestionario de los profesores siguió el mismo orden y numeración que el inicial de los alumnos.

1. NOSOTROS Y LA TELE			
Lugar de visionado de la TV	a5	b1	Lugar de visionado de la TV
Cantidad de programas diarios	a6	b2	Cantidad de programas diarios
Horario de visionado	a7	b3	Horario de visionado
Dedicación de tiempo a la TV	a8	b4	Dedicación de tiempo a la TV
Dedicación los fines de semana	a9	b5	Dedicación los fines de semana
Modo de visionado	a10	b6	Modo de visionado
2. EL MUNDO DE LA TV			
Funciones de los medios	a11	b7	Funciones de los medios
Razones del visionado	a13	b9	Razones del visionado
Finalidad personal de la TV	a14	b10	Finalidad personal de la TV
Información acerca del fenómeno TV	a15	b11	Información acerca del fenómeno TV
Conocimiento del funcionamiento	a16	b12	Conocimiento del funcionamiento
Relación con la TV en el futuro	a17	b13	Relación con la TV en el futuro
3. LOS CONTENIDOS Y EL LENGUAJE			
Planteamiento previo ante la TV	a19	b15	Planteamiento previo ante la TV
Tipos de programas	a20	b16	Tipos de programas
Géneros televisivos	a21	b17	Géneros televisivos
Conocimiento de la programación	a25	b21	Conocimiento de la programación
Cadenas preferidas	a26	b22	Cadenas preferidas
Información ante la programación	a27	b23	Información ante la programación
¿Deben analizarse los programas?	a28	b24	¿Deben analizarse los programas?

Universidad de Huelva 2009

Reflexión ante la programación	a29	b25	Reflexión ante la programación
Actitud crítica ante la TV	a30	b26	Actitud crítica
Información real de acontecimientos	a31	b27	Información real de los acontecimientos
Manipulación	a32	b28	Manipulación
Modos de "enganche" de la TV	a34	b30	Modos de "enganche" de la TV
Recursos de la TV	a35	b31	Recursos de la TV
Cantidad y frecuencia de la publicidad	a37	b33	Cantidad y frecuencia de la publicidad
Actitud ante la publicidad	a39	b35	Actitud ante la publicidad
Análisis de una imagen publicitaria	a40	b36	Análisis de una imagen publicitaria
Reflexión publicitaria y calidad de vida	a42	b38	Reflexión publicitaria y calidad de vida
Engaños publicitarios	a43	b39	Engaños publicitarios
Actitud crítica ante la publicidad	a46	b42	Actitud crítica ante la publicidad
Códigos especiales de la TV	a48	b44	Códigos especiales de la TV
Conocimiento de los códigos televisiv.	a49	b45	Conocimiento de los códigos televis.
Conocimiento del leng. y visionado	a50	b46	Conocimiento del lenguaje y visionado
4. NUESTRA VIDA COMO TELESPECTADOR			
Dedicación del tiempo libre a la TV	a52	b48	Dedicación del tiempo libre a la TV
Planificación del consumo de TV	a53	b49	Planificación del consumo de TV
Planificación 2 del consumo de la TV	a55	b50	Planificación 2 del consumo de TV
Planteamientos ante valores de la TV	a56	b51	Planteamiento ante valores de la TV
5. NUESTRA PROPUESTA COMO TELESPECTADORES			
Aprender a ver la TV	a59	b54	Aprender a ver la TV
Enseñanza sistemática a ver la TV	a60	b55	Enseñanza sistemática a ver la TV
Telespectador activo y crítico	a61	b56	Telespectador activo y crítico
Canalización crítica	a62	b57	Canalización crítica
Condiciones de un buen telespectador	a63	b58	Condiciones de un buen telespectador

Los primeros items que, como hemos indicado, se pueden contrastar son el «a5» y el «b1» –en adelante el prefijo «a» señalará encuesta inicial de los alumnos, mientras que el «b» la final y el «p» el cuestionario de profesores; los números responderán a la

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
LUGAR DE VISIONADO	Lugar de visionado		Lugar de visionado	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sala de estar	107	78,1%	115	89,8%
Dormitorio personal	10	7,3%	9	7,0%
Cocina	1	,7%	1	,8%
Habitación padres	1	,7%	2	1,6%
Habitación hermanos	1	,7%	1	,8%
Otras habitaciones	1	,7%		
No contesta/No sabe	16	11,7%		
Total	137	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009

numeración de los items en la propia encuesta, que puede examinarse en los «Anexos»–. La tabla comparativa que obtenemos, a través del paquete estadístico SPSS 6.1.2 para Windows 95, es la que presentamos en la página anterior.

Como puede observarse, la «sala de estar» es el lugar preferente del visionado televisivo de los alumnos sujetos de nuestra investigación, tanto al inicio como al final de la misma, reflejado en unos altos porcentajes, muy distanciados del resto de las dependencias del hogar.

Respecto al número de programas diarios que los alumnos visionan –«a6» y «b2»– podemos observar en la tabla adjunta que la mayoría de los discentes, tanto en una ocasión como en la otra, se inclinan por la opción del visionado diario de «uno o dos programas», sin precisar el tiempo de duración de los mismos, que será objeto de otro ítem posterior.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
CANTIDAD DE PROGRAMAS DIARIOS	Cantidad de programas diarios		Cantidad de programas diarios	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	13	9,5%	7	5,5%
1 ó 2	67	48,9%	67	52,3%
3 ó 4	42	30,7%	31	24,2%
Más de 4	15	10,9%	23	18,0%
Total	137	100,0%	128	100,0%

Si comparamos estos datos con los de los profesores, observamos que éstos optan preferentemente por la variable «ninguno» –57,1%–, provocándose un alto contraste entre las manifestaciones de los alumnos y la de los profesores, en cuanto al consumo televisivo en número de programas.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
CANTIDAD DE PROGRAMAS DIARIOS	Cantidad de programas diarios		Cantidad de programas diarios		Cantidad de programas diarios	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	13	9,5%	4	57,1%	7	5,5%
1 ó 2	67	48,9%	2	28,6%	67	52,3%
3 ó 4	42	30,7%	1	14,3%	31	24,2%
Más de 4	15	10,9%			23	18,0%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009

En cuanto a las horas de visionado –«a7» y «b3»–, observamos en la tabla comparativa cómo, tanto en la encuesta inicial como en la final de los alumnos, los valores están distribuidos muy equilibradamente entre los diferentes períodos en los que se ha compartimentado la jornada. Era lógico que la incidencia del Programa no se percibiera en un ítem de este tipo, donde se recogía exclusivamente información de etapas del día en que se hace uso del medio, información que está vinculada, entre otros factores, a los particulares momentos de ocio, a las costumbres familiares, a la disponibilidad de espacios para el visionado y a los gustos personales de los alumnos por determinados programas televisivos más o menos estables en la pantalla.

HORAS DE VISIONADO	Horas de visionado / Global-A		Horas de visionado / Global-B	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No la veo casi nunca	3	2,2%	4	3,1%
Por la mañana temprano	7	5,1%	5	3,9%
Antes de comer	6	4,4%	2	1,6%
Durante la comida	32	23,4%	27	21,1%
Después de comer	14	10,2%	14	10,9%
Por la tarde	18	13,1%	14	10,8%
Durante la cena	23	16,8%	22	17,2%
Por la noche	23	16,8%	21	16,4%
De madrugada	1	,7%	1	,8%
No contesta/No sabe	10	7,3%	18	14,1%
Total	137	100,0%	128	100,0%

Respecto al tiempo aproximado que los alumnos dedican a ver la televisión a diario –«a8» y «b4»–, observamos en la tabla comparativa que los espacios temporales que los alumnos estiman entre el cuestionario inicial y final se modifican a la baja, en términos generales. Especialmente en los extremos superiores, percibimos un menor consumo del medio –«más de 4 horas» y «entre 3 y 4 horas». En este caso, hay que tener presentes los múltiples factores intervinientes, ya que, además de la aplicación del Programa Didáctico, se ha pasado de un período temporal, desde el punto de vista académico, más sosegado –enero– a fechas propensas para los exámenes –diciembre–; además de las circunstancias climatológicas –invierno/verano–. Por ello en este caso, son múltiples los factores que pueden explicar las mutaciones en el tiempo de visionado, que aún así se mantiene en una coherente línea con las estadísticas generales del consumo del medio entre los jóvenes, como hemos analizado en la fundamentación de este trabajo. Así entre «2 y 3 horas» en los dos casos obtienen las puntuaciones más altas con un 31,6% y un 41,4% respectivamente.

Universidad de Huelva 2009

ENCUESTA INICIAL — ENCUESTA FINAL

TIEMPO DE VISIONADO	Tiempo de visionado		Tiempo de visionado	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nada	1	,7%	1	,8%
Menos de 1 hora	6	4,4%	7	5,5%
Entre 1 y 2 horas	30	22,1%	40	31,3%
Entre 2 y 3 horas	43	31,6%	53	41,4%
Entre 3 y 4 horas	37	27,2%	18	14,1%
Más de 4 horas	19	14,0%	9	7,0%
Total	136	100,0%	128	100,0%

En cuanto a la distribución semanal del consumo en días de la semana –«a9» y «b5»–, los resultados que se obtienen en la tabla comparativa, tanto en un caso como en otro, denotan valores muy constantes de la variable no discriminatoria, «a veces», mientras que se alteran considerablemente las puntuaciones entre el «sí» y el «no», dentro de unos límites más o menos estables.

ENCUESTA INICIAL — ENCUESTA FINAL

DÍAS DE VISIONADO	Días de visionado		Días de visionado	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	45	32,8%	25	19,5%
No	41	29,9%	53	41,4%
A veces	51	37,2%	50	39,1%
Total	137	100,0%	128	100,0%

En cuanto a los profesores, observamos también que la distribución entre las tres opciones posibles es muy equilibrada, por lo que podemos concluir que tanto en un caso como en el otro existe escasa diferenciación en el consumo televisivo entre los fines de semana y los días lectivos tanto en alumnos como en profesores.

ENCUINC / ALUMNOS — ENCUPRO / PROFESORES — ENCUFIN / ALUMNOS

DÍAS DE VISIONADO	Días de visionado		Días de visionado		Días de visionado	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	45	32,8%	3	42,9%	25	19,5%
No	41	29,9%	2	28,6%	53	41,4%
A veces	51	37,2%	2	28,6%	50	39,1%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009

Finalmente, el último ítem del primer bloque del cuestionario, «Nosotros y la tele», se centraba en el modo de visionado en cuanto a compañía –«a10» y «b6»–. La opción más valorada en los tres instrumentos fue la de «indistintamente», siendo los demás valores distribuidos de forma variable, pero estable, tanto en el inicial como en el final de los alumnos. En este sentido, difícilmente se pueden establecer diferenciaciones, ya que la variable «menos discriminatoria» es la que se selecciona en todos los casos.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
MODO DE VISIONADO	Modo de visionado		Modo de visionado		Modo de visionado	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Habitualmente solo	16	11,7%			22	17,2%
Con mis hermanos/compañeros	18	13,1%	2	28,6%	20	15,6%
Con mis padres	20	14,6%			14	10,9%
Indistintamente	83	60,6%	5	71,4%	71	55,5%
No contesta/No sabe					1	,8%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

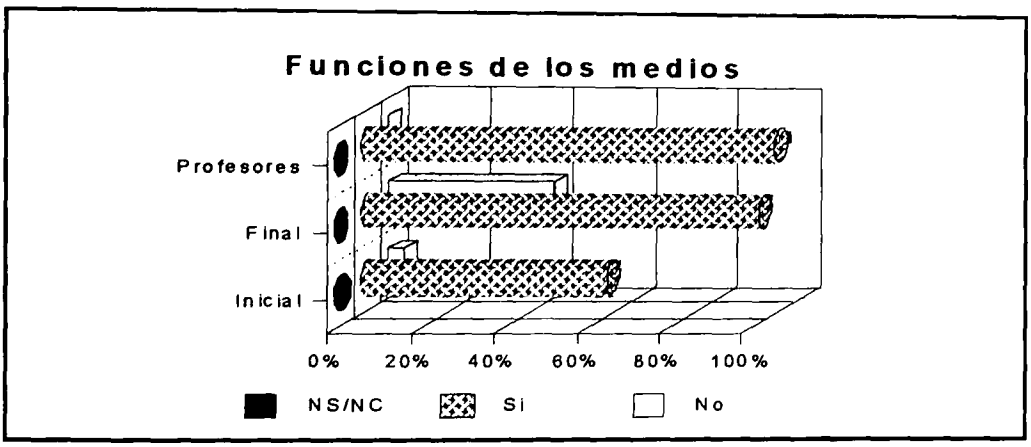
El bloque «El mundo de la tele», se inicia con el ítem que plantea el conocimiento de las funciones de los medios –«a11» y «b7»–. En este sentido, observamos que, mientras que en la fase inicial un significativo porcentaje declaran «no conocerlas» –40,1%– éste se reduce en el final a un 3,9%, mientras que los valores relativos al «sí» crecen del 59,1% al 96,1%.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
FUNCIONES DE LOS MEDIOS	Funciones de los medios		Funciones de los medios	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No	55	40,1%	5	3,9%
Sí	81	59,1%	123	96,1%
No contesta/No sabe	1	,7%		
Total	137	100,0%	128	100,0%

En cuanto a los profesores, como era esperable por su nivel cultural, todos manifiestan conocerlas.

Universidad de Huelva 2009

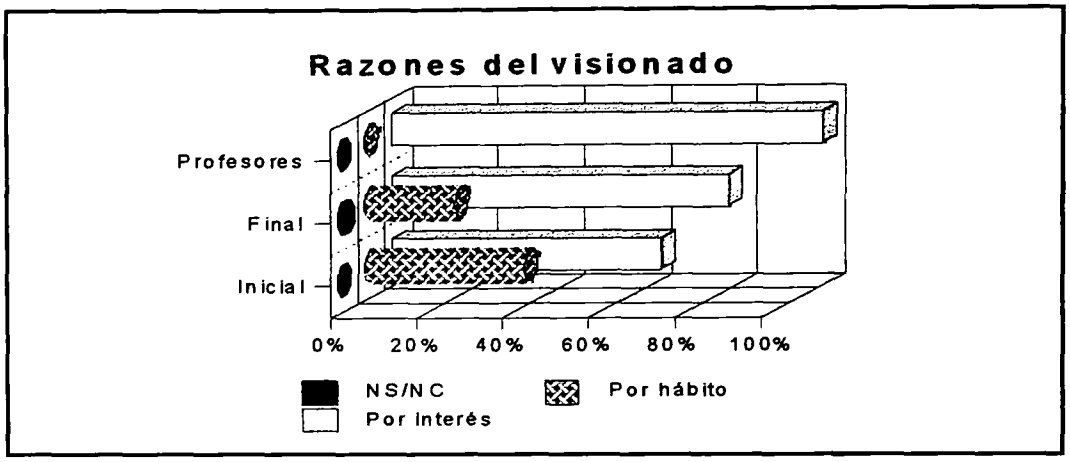
	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
FUNCIONES DE LOS MEDIOS	Funciones de los medios		Funciones de los medios		Funciones de los medios	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No	55	40,1%			5	3,9%
Si	81	59,1%	7	100,0%	123	96,1%
No contesta/No sabe	1	,7%				
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%



Los siguientes items de los cuestionarios, diseñados en paralelo, fueron el «a13» y el «b9», indagando sobre las razones personales que explicaban el consumo televisivo, planteando especialmente si se debía a una elección consciente, o más bien ~~a un acto~~ instintivo. Como puede observarse en la tabla comparativa entre la encuesta inicial, final y la de los profesores, en todos los casos, se opta como variable mayoritaria por la «selección por interés». Sin embargo, también puede comprobarse que este valor, que es el único por el que se decanta el profesorado, en el alumnado crece de forma significativa entre el primer pase y el segundo: del 62,8% al 78,1%; mientras que la elección por «hábito y costumbre» decrece del 37,2% al 21,1%.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
RAZONES DEL VISIONADO	Razones del visionado		Razones del visionado		Razones del visionado	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Por hábito y costumbre	51	37,2%			27	21,1%
Por estar interesado	86	62,8%	7	100,0%	100	78,1%
No contesta/No sabe					1	,8%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009



La finalidad personal de la televisión en la vida personal fue la siguiente temática de interrogación, inserta en los items «a14» y «b10». Como observamos en la tabla comparativa, los valores se mantienen bastante estables entre la fase primera y la final, siendo la función de «entretenimiento y diversión» la que prevalece sobre todos los alumnos de nuestra investigación, con puntuaciones muy similares: 32,3% y 33,6% respectivamente. Los valores de los profesores, en cambio, están más distribuidos entre las distintas opciones, destacándose la «función informativa», con escasa presencia en las opciones de los discentes.

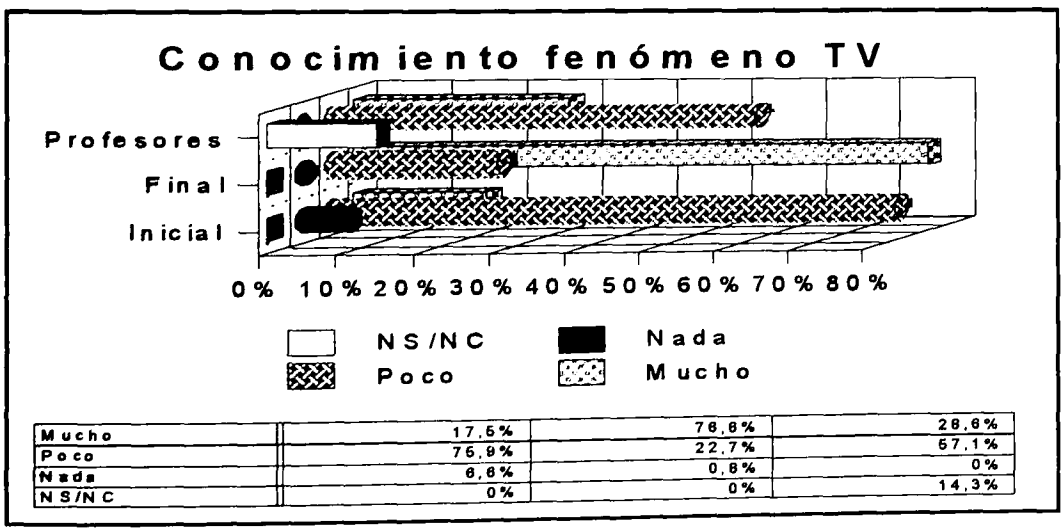
	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
FINALIDAD PERSONAL TV	Finalidad personal TV / Global-A		Finalidad de la TV / Global-B	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Entrtenerme y divertirme	44	32,3%	43	33,6%
Aprender nuevas cosas	21	15,3%	14	10,9%
Informarme	13	9,5%	15	11,7%
Evadirme	7	5,1%	7	5,5%
No contesta/No sabe	52	38,0%	49	38,3%
Total	137	100,0%	128	100,0%

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
FINALIDAD PERSONAL DE LA TV	Finalidad personal TV / Global-A		Finalidad personal de la TV / Global-C		Finalidad de la TV / Global-B	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Entretenerse y divertirse	44	32,1%	1	14,3%	43	33,6%
Aprender nuevas cosas	21	15,3%	1	14,3%	14	10,9%
Informarme/se	13	9,5%	2	28,6%	15	11,7%
Evadirme/se	7	5,1%	1	14,3%	7	5,5%
No contesta/No sabe	52	38,0%	2	28,6%	49	38,3%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009

Respecto al conocimiento del fenómeno televisivo (naturaleza, efectos, consecuencias, etc.) –items «a16» y «b12»–, observamos en la tabla comparativa que los alumnos modifican sustancialmente sus opiniones hacia esta cuestión desde el primer pase al segundo. Así mientras que en la primera ocasión prevalece el «poco» –75,9%–, además de un 6,6% con «nada», en la encuesta final se invierten los términos, siendo el 76,6% «mucho» y descendiendo el «poco» al 22,7%. Entendemos, por ello, que la información obtenida en el Programa puede ser uno de los factores que justifiquen esta mutación en las opiniones personales acerca del autoconocimiento del mundo de la televisión.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
CONOCIMIENTO FENÓMENO TV	Conocimiento fenómeno TV		Información Programa sobre TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	24	17,5%	98	76,6%
Poco	104	75,9%	29	22,7%
Nada	9	6,6%	1	,8%
Total	137	100,0%	128	100,0%



Mucho	17,5%	76,6%	28,6%
Poco	76,9%	22,7%	57,1%
Nada	6,6%	0,8%	0%
NS/NC	0%	0%	14,3%

En la misma línea, los dos items siguientes –«a16» y «b12»– indagaban sobre la importancia personal que se le asignaba a este conocimiento del funcionamiento del mundo de la televisión. En este caso, en ambas ocasiones la opción más seleccionada fue, tanto por alumnos como por profesores, la «importancia de su conocimiento para entender mejor el medio». Sin embargo, observamos en la tabla comparativa que los valores de esta variable suben del 61,3% en el primer pase al 81,3% en el segundo, además de descender otras variables que, desde el punto de vista del Programa, podríamos considerar como negativas. Así, el «no tiene valor en mi vida» pasa del 8% al 3,9%; el «no me repercute para ver los programas», del 17,5% al 11,7%; y el «es importante para expertos y profesionales», del 10,9% al 3,1%.

Universidad de Huelva 2009

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
IMPORTANCIA MUNDO DE LA TV	Importancia mundo de la TV		Importancia mundo de la TV		Importancia mundo de la TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No tiene valor	11	8,0%			5	3,9%
No me repercute	24	17,5%	1	14,3%	15	11,7%
Para expertos y profesionales	15	10,9%			4	3,1%
Importante para mí	84	61,3%	6	85,7%	104	81,3%
No contesta/No sabe	3	2,2%				
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Las relaciones que como televidentes tendremos en el futuro con el medio televisivo fue el punto de atención de los siguientes items –«a17» y «b13»–. En este sentido, la mayoría de los alumnos optan por seleccionar la variable que indica que nuestra relación con el medio «será de otra forma», que luego especificarán en el ítem siguiente, de respuesta abierta –que ya hemos analizamos en los epígrafes correspondientes–. Sin embargo, podemos apreciar que el porcentaje que selecciona esta opción crece del 48,2% al 71,1%, mientras que las dos opciones que hacían referencia a cantidad descienden: «la veremos más», del 38% al 15,6%; y «la veremos menos», del 13,1% al 12,5%, siendo el primer descenso bastante llamativo ya que se toma conciencia del menor consumo del medio en la perspectiva futura.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
FUTURO DE LA TV	Futuro de la TV		Futuro de la TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
La veremos más	52	38,0%	20	15,6%
La veremos menos	18	13,1%	16	12,5%
De otra forma	66	48,2%	91	71,1%
No contesta/No sabe	1	,7%	1	,8%
Total	137	100,0%	128	100,0%

El bloque «los contenidos y el lenguaje de la tele», el más extenso de los cuestionarios, analiza las relaciones que los sujetos manifiestan mantener con los mensajes televisivos y sus códigos. Se trata, por tanto, como en toda la encuesta, de preguntas de opinión que permiten la valoración subjetiva y la emisión del juicio por parte del propio sujeto implicado.

La primera cuestión, dentro de este contexto, plantea el nivel de planificación que personalmente se estima que se tiene –«a19» y «b15»–. Así observamos que, tanto en una ocasión como en otra, los alumnos escogen la variable «a veces» –73% en la

Universidad de Huelva 2009

primera y 62,5% en la segunda– como opción preferente que refleja su grado planificador ante el medio. Y si bien este valor se mantiene constante, e incluso observamos que retrocede del primer pase al segundo, podemos también comprobar que el de «pocas veces» permanece inalterable, mientras que el «siempre» aumenta del 17,5% al 26,6% explicando la bajada del «a veces» y permitiendo interpretarlo como valores positivos que la madurez del alumnado o la propia aplicación del Programa justificaría. En todo caso, comenzamos ya en este ítem a observar que las actuaciones de un programa Didáctico en un lapsus breve de tiempo –seis meses– y de incidencia exclusivamente escolar –no en el hogar–, difícilmente pueden tener impacto en cambios de hábitos de planificación, como el conocimiento previo de la programación antes del visionado, hecho muy asentado en las normas comportamentales de individuos y no sólo explicable a nociones informativas.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
PLANIFICACIÓN ANTE LA TV	Planificación ante la TV		Planificación ante la TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	24	17.5%	34	26.6%
A veces	100	73.0%	80	62.5%
Pocas veces	12	8.8%	11	8.6%
Nunca			1	.8%
No contesta/No sabe	1	.7%	2	1.6%
Total	137	100.0%	128	100.0%

Los tipos de programas que habitualmente se visionan en el medio fue la cuestión planteada en los items «a20» y «b16». En este caso, como observamos en la tabla, los valores se mantienen muy repartidos, tanto dentro de cada encuesta entre las diferentes opciones que se presentan, como en la comparativa entre ambos. Con respecto a los alumnos, podemos, no obstante, observar que son las «películas de cine», las «teleseries» y los «deportes» los valores que se mantienen constantes entre ambos cuestionarios. En cambio, en los valores de los profesores aparece también como opción señalada los «informativos», de escasa presencia entre los discentes.

En la misma línea, la siguiente cuestión, planteada en los items «a21» y «b17», giraba en torno a los géneros televisivos preferidos, diferenciándose de la anterior en que, mientras que aquélla incidía en el hecho del visionado, en éste se enfoca hacia las preferencias –nivel de deseo–. Podemos apreciar en las tablas que los valores se repiten en las mismas preferencias, por lo que podemos concluir que del nivel real de visionado al de aspiraciones de visionado, no hay prácticamente diferencias; ha de entenderse, por ello, que alumnos y profesores visionan satisfaciendo sus niveles de deseo. Otro aspecto significativo que podemos apreciar es la constancia de los valores, tanto en la cuestión anterior con respecto a ésta, como especialmente en los resultados finales e iniciales. Alumnos y profesores manifiestan tener las preferencias en

Universidad de Huelva 2009

ENCUINC / ALUMNOS ENCUPRO / PROFESORES ENCUFIN / ALUMNOS

TIPOS DE PROGRAMAS / VARIABLES	Tipos de programas / Global-A		Tipos de programas / Global-C		Tipos de programas / Global-B	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
De todo un poco	14	10 2%			11	8.7%
Películas de cine	37	27 0%	3	42.3%	28	22.1%
Teleseries	25	18 2%			26	20.5%
Concursos	12	8.8%			6	4.7%
Informativos	10	7 3%	2	28.6%	12	9.4%
Anuncios	1	.7%			2	1.5%
Deportes	14	10 2%			16	12.5%
Dibujos animados	4	2.9%			5	3.9%
Otros	7	5 1%	1	14 3%		
No contesta/No sabe	13	9.5%	1	14.3%	21	16 5%
Total	137	100.0%	7	100.0%	127	100.0%

cuanto a géneros muy estabilizadas, en función de los resultados obtenidos en este cuestionario.

Una vez finalizadas las preguntas relativas a los programas televisivos, los cues-

ENCUINC / ALUMNOS ENCUPRO / PROFESORES ENCUFIN / ALUMNOS

GÉNEROS TELEVISIVOS / VARIABLES	Géneros televisivos / Global-A		Géneros televisivos / Global-C		Géneros televisivos / Global-B	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
De todo un poco	11	8.0%			7	5.5%
Películas de cine	37	27.0%	3	42.9%	33	25.8%
Teleseries	29	20.4%			28	21.9%
Concursos	10	7.3%			7	5.5%
Informativos	6	4.4%	2	28.6%	7	5.5%
Anuncios	1	.7%			2	1.6%
Deportes	16	11.7%			17	13.3%
Dibujos animados	7	5.1%			6	4.7%
Otros	1	.7%	1	14.3%		
No contesta/No sabe	20	14.6%	1	14.3%	21	16.4%
Total	137	100.0%	7	100.0%	128	100.0%

tionarios se adentraban en cuestiones relacionadas con los personajes e ídolos preferidos. Una vez cumplimentados en respuesta abierta, se les demandó en sendos pases el nivel de presencia de éstos en la televisión –«a24» y «b20»–. Los resultados de los alumnos, en este sentido, se mantienen también bastante estables. Si, como ya analizamos, los valores en esta cuestión se encuentran muy equilibradamente distribuidos en sus extremos, especialmente en el primer pase donde se igualan, hemos de apreciar también cómo, después de la aplicación del Programa, se percibe y detecta una mayor presencia de los personajes en la televisión –52,3% frente a 37,5%–, que si

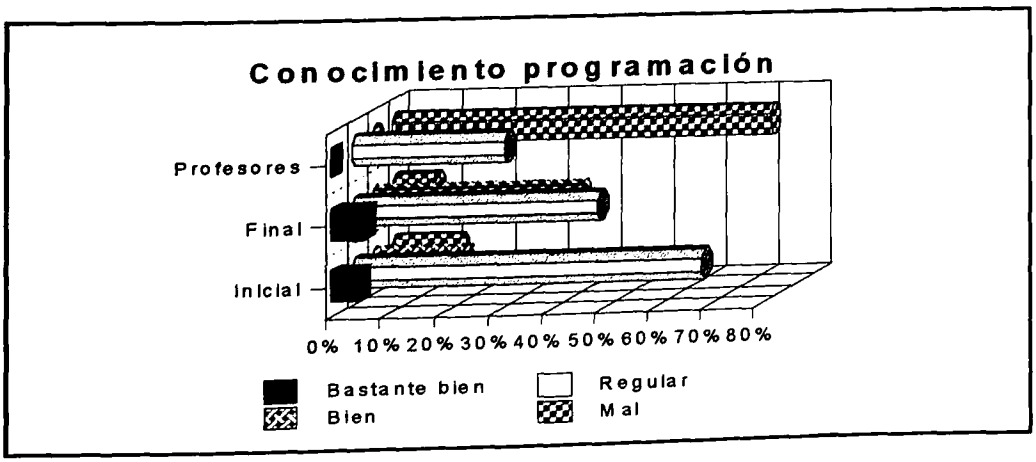
Universidad de Huelva 2009

bien puede deberse a múltiples factores, tampoco es descartable que haya tenido incidencia el nivel de reflexividad que el Programa ha desarrollado en el análisis de los mensajes y contenidos televisivos.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
PERSONAJES Y TV	Personajes y TV		Personajes y TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Poco	60	43.8%	48	37.5%
Mucho	60	43.8%	67	52.3%
Nada	6	4.4%	6	4.7%
No contesta/No sabe	11	8.0%	7	5.5%
Total	137	100.0%	128	100.0%

La siguiente temática analizada en los cuestionarios era la opinión que ellos tenían sobre el conocimiento de la programación de las cadenas televisivas –«a25» y «b21»–. En este sentido, observamos que los valores, dentro de una relativa estabilidad, se alteran en favor de un mejor conocimiento de la programación –la opción «bien» pasa del 16,8% al 39,1%–, mientras que la opción «regular» pasa del 65,7% al 46,1%. Los valores del desconocimiento –«mal»– se alteran a la baja en un 5% –del 12,4% al 7,8%–.

CONOCIMIENTO DE LA PROGRAMACIÓN	Conocimiento de la programación		Conocimiento de la programación	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mal	17	12.4%	10	7.8%
Bien	23	16.8%	50	39.1%
Regular	90	65.7%	59	46.1%
Bastante bien	7	5.1%	8	6.3%
No contesta/No sabe			1	.8%
Total	137	100.0%	128	100.0%



Universidad de Huelva 2009

La cuestión siguiente planteada en las encuestas indagaba en las preferencias en cuanto a las cadenas de televisión más visionadas –«a26» y «b22»–. Ofrecemos en la tabla siguiente las puntuaciones comparativas obtenidas por profesores y alumnos –éstos en sus dos cuestionarios–. La primera observación que se puede realizar en la valoración de las puntuaciones de los alumnos es la constancia de las opciones en términos muy equitativos para todas las cadenas. Teniendo presente que desde un pase al otro han transcurrido seis meses y algunos programas vistos en enero ya no estarían en antena en junio, llama la atención cómo los valores se mantienen casi inalterables. «Antena 3» en primer lugar con 29,2% y 28,9% respectivamente; «Tele 5» con 20,4% y 25% –hay que indicar que esta emisora estuvo sometida durante este período a fuertes mutaciones en búsqueda de audiencias, lo que puede explicar esta leve subida, pero que en nuestras puntuaciones es la más señalada–, y en tercer lugar, «TVE 1» con 17,5% y 14,8%.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
CADENAS PREFERIDAS	Cadenas preferidas / Global-A		Cadenas preferidas / Global-B	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
TVE 1	24	17,5%	19	14,8%
TVE 2	6	4,4%	8	6,3%
Antena 3	40	29,2%	37	28,9%
Canal Sur	13	9,5%	12	9,4%
Tele 5	28	20,4%	32	25,0%
Canal +	16	11,7%	14	10,9%
TV Local	3	2,2%		
Satelites	4	2,9%	3	2,3%
No contesta/No sabe	3	2,2%	3	2,3%
Total	137	100,0%	128	100,0%

Otro aspecto significativo a comentar en la selección personal de cadenas, entre alumnos y profesores, es comprobar cómo las preferencias de los docentes, en cuanto a canales, coinciden muy poco con las de los alumnos, lo que explica, en parte, ese

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
CADENAS PREFERIDAS	Cadenas preferidas / Global-A		Cadenas preferidas / Global-C		Cadenas preferidas / Global-B	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
TVE1	24	17,5%	1	14,3%	19	14,8%
TVE 2	6	4,4%	3	42,9%	8	6,3%
Antena 3	40	29,2%	1	14,3%	37	28,9%
Canal Sur	13	9,5%			12	9,4%
Tele 5	28	20,4%			32	25,0%
Canal +	16	11,7%	2	28,6%	14	10,9%
TV Local	3	2,2%				
Satelites	4	2,9%			3	2,3%
No contesta/No sabe	3	2,2%			3	2,3%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009

«divorcio» entre televisión y escuela al que hemos hecho alusión en la fundamentación de este trabajo. Si observamos la siguiente tabla, comprobamos que, frente al gusto de los alumnos por los canales más comerciales –privados–, «Antena 3» y «Tele 5», los docentes optan por la televisión más minoritaria: la pública «TVE 2» y la privada de pago «Canal +».

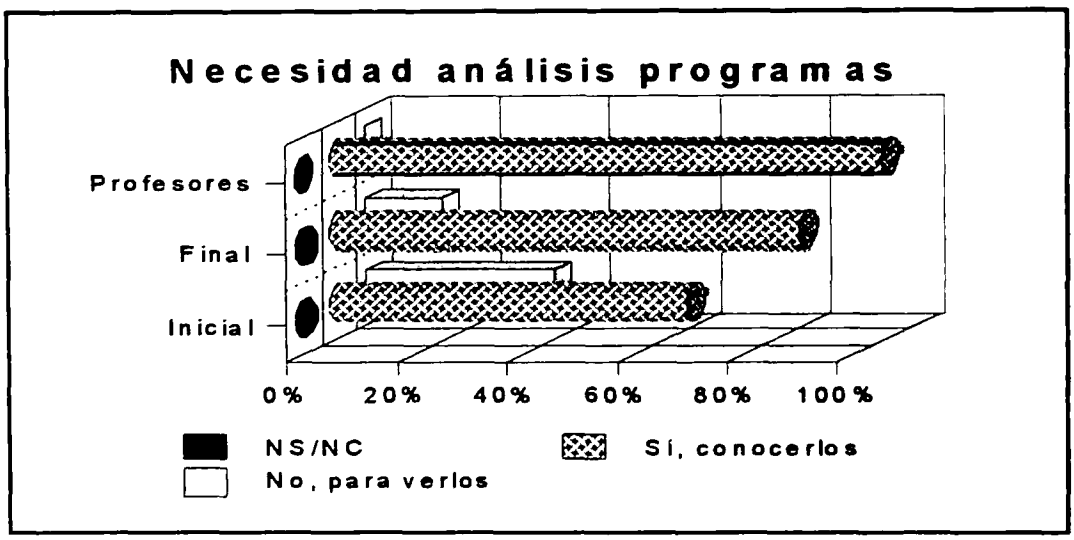
En cuanto a los sistemas de información previos al visionado de televisión –«a27» y «b23»–, los valores que se observan en los alumnos en los dos pases son muy similares y estables, basados en el uso de la televisión: «viendo la televisión», «en el teletexto», «a través de avances». Sólo en porcentajes que rondan el 10% en ambos pases se acude a «los amigos» o a las «publicaciones». En cambio, la opinión de los profesores, en este sentido, es distinta, ya que el uso de las «publicaciones» es comparativamente muy elevado.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
SISTEMAS DE INFORMACIÓN / VARIABLES	Sistemas de información / Global-A		Sistemas de información		Sistemas de información / Global-B	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Viendo la tele	21	15,3%			17	13,3%
Con los amigos	12	8,8%	1	14,3%	15	11,7%
A través de avances	11	8,0%			8	6,3%
En revistas o publicaciones	15	10,9%	5	71,4%	13	10,2%
En el teletexto	18	13,1%	1	14,3%	16	12,5%
No contesta/No sabe	60	43,8%			59	46,1%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

La siguiente cuestión planteada en los items «a28» y «b24» planteaba la posible necesidad de analizar los programas de televisión. Comparando los resultados obtenidos en la tabla por los alumnos en el primer pase y segundo, observamos cómo la variable cercana al concepto de «competencia televisiva» que hemos introducido, esto es, la importancia del análisis para un mejor conocimiento de la programación y de nuestra propia actuación, evoluciona del 65% en el primer cuestionario al 85,2% en el segundo; mientras que la variable «negativa» desciende del 34,3% al sólo 14,1%. Observamos por ello que los alumnos, en la fase final de aplicación del Programa Didáctico valoran más la necesidad del análisis de los programas y consideran menos que éstos son exclusivamente «para verlos y no para analizarlos». En cuanto a los profesores, como era de esperar por el nivel de preparación personal y de cualificación profesional, todos optan por la variable «positiva».

Universidad de Huelva 2009

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
NECESIDAD ANÁLISIS TV	Necesidad análisis TV		Necesidad análisis TV		Necesidad análisis TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No, son para verlos y no analizarlos	47	34,3%			18	14,1%
Sí, para conocerlos mejor	89	65,0%	7	100,0%	109	85,2%
No contesta/No sabe	1	,7%			1	,8%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%



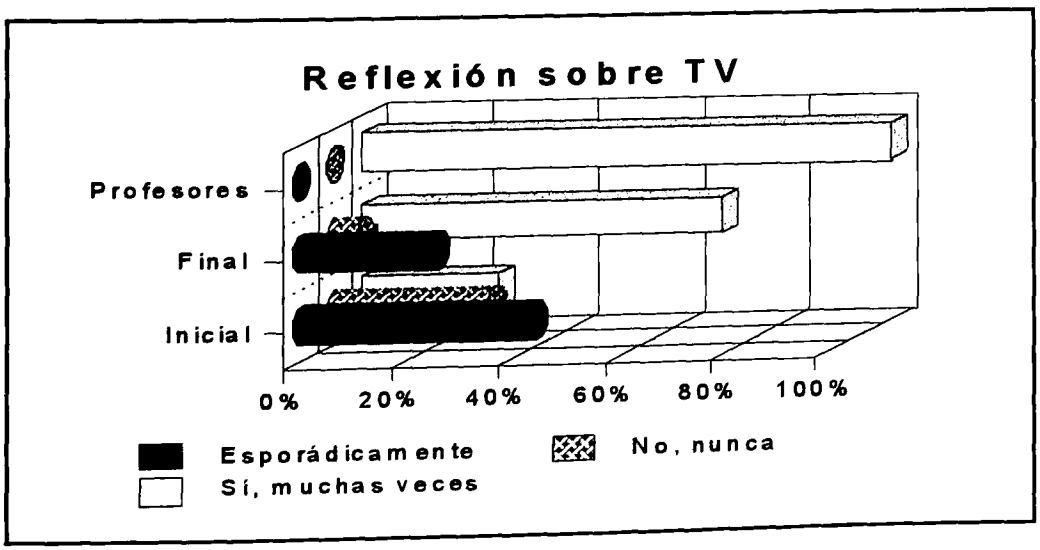
En esta línea de análisis del medio televisivo, los items «a29» y «b25» planteaban si, en la experiencia personal de los sujetos de la investigación, se había producido el hecho de la reflexión seria sobre los programas de la televisión visionados. En este sentido, en las encuestas inicial y final de los alumnos, observamos ciertas modificaciones dignas de reseñar. Así mientras que en el pase inicial sólo el 25,5% de alumnos manifiestan hacer la operación de reflexión «muchas veces», al final, después de haber aplicado el Programa Didáctico en el aula, esta intención es manifestada por el 68% de los sujetos. En paralelo, mientras que el 29,9% indicaban a los inicios que «nunca» había realizado el acto de la reflexión, al final ésta se reduce a un bajo 5,5%. Los valores que se asignan a la opción «esporádicamente» –44,5% y 25,8% respectivamente–, aunque altos, descienden en un 20% en favor, evidentemente de los valores del «sí, muchas veces» que es el que realmente crece. Si bien es verdad que son muchos los factores que pueden incidir en esta evolución, es lógico pensar que la actuación del Programa en este sentido no ha sido aséptica y en alguna medida es razonable adjudicarle al menos una parte de esta evolución positiva que, en suma, era lo que pretendía conseguir, el aumento de la capacidad reflexiva y de la importancia de éste en el desarrollo integral de las personas.

Universidad de Huelva 2009

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
REFLEXIÓN SOBRE TV	Reflexión sobre TV		Reflexión sobre TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí, muchas veces	35	25,5%	87	68,0%
No, nunca	41	29,9%	7	5,5%
Esporádicamente	61	44,5%	33	25,8%
No contesta/No sabe			1	,8%
Total	137	100,0%	128	100,0%

Los valores observados en los profesores, como era esperable por las razones antes ya citadas, se situaron en torno al valor de «sí muchas veces» en la totalidad de los sujetos.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
REFLEXIÓN SOBRE TV	Reflexión sobre TV		Reflexión sobre TV		Reflexión sobre TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí, muchas veces	35	25,5%	7	100,0%	87	68,0%
No, nunca	41	29,9%			7	5,5%
Esporádicamente	61	44,5%			33	25,8%
No contesta/No sabe					1	,8%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%



Universidad de Huelva 2009

Profundizando en el aspecto reflexivo del medio, los items «a30» y «b26» demandaban a los alumnos y a los profesores la utilidad de esta actitud crítica. Los valores en este caso, como puede observarse en la tabla comparativa, se mantienen muy estables. Así, tanto en la encuesta inicial como en la final, los alumnos optan desde el principio por los valores considerados «positivos» desde la óptica del Programa Didáctico. La opción «Sí, nos ayuda a descubrir los programas» evoluciona del 47,4% al 48,4% y la «Sí, es bueno para nuestra formación» pasa del 38,7% al 44,5%. Crecimiento en todo caso mínimo, dada la alta situación de partida. En todo caso, es reseñable que bajan considerablemente aquéllos que consideraban la actitud crítica como «una pérdida de tiempo» –del 13,1% al 5,5%– y desaparece el sujeto que optó en la inicial por la opción de «Despista sobre la información de los programas».

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
UTILIDAD ACTITUD CRÍTICA	Utilidad actitud crítica		Utilidad actitud crítica	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No, pérdida tiempo	18	13,1%	7	5,5%
Sí, bueno formarse	53	38,7%	57	44,5%
No, despista	1	,7%		
Sí, descubre mensajes	65	47,4%	62	48,4%
No contesta/No sabe			2	1,6%
Total	137	100,0%	128	100,0%

Al igual que en la anterior ocasión, con respecto a los profesores el ítem se salda de forma unánime por la opción «Sí, nos ayuda a descubrir los programas».

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
UTILIDAD ACTITUD CRITICA	Utilidad actitud crítica		Utilidad actitud crítica		Utilidad actitud crítica	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No, pérdida tiempo	18	13,1%			7	5,5%
Sí, bueno formarse	53	38,7%			57	44,5%
No, despista	1	,7%				
Sí, descubre mensajes	65	47,4%	7	100,0%	62	48,4%
No contesta/No sabe					2	1,6%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Los items «a31» y «b27» inician una nueva sección en los cuestionarios centrada en el análisis de la «realidad televisiva» y sus «trucos desrrealizadores». Así en esta

Universidad de Huelva 2009

primera cuestión se planteaba si la televisión ofrecía una información real de los acontecimientos. En la tabla comparativa de los cuestionarios inicial y final de los alumnos, puede observarse cómo la opción más valorada, tanto en un caso como en otro, es la menos discriminatoria, «según los programas», aunque en éste haya un descenso del 75,9% al 53,9% de los alumnos. Este descenso, al mismo tiempo, tiene sus repercusiones en la opción que considera que la «televisión es una construcción de la realidad» –que pasa del 9,5% en la primera ocasión al 22,7% en la final–.

La posibilidad de la manipulación de los mensajes a través del medio televisivo es el objeto de los items «a32» y «b28». En este caso, observamos en la tabla que los

ENCUESTA INICIAL — ENCUESTA FINAL

REALIDAD Y TV	Realidad y TV		Realidad y TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí, emite informaciones objetivas	16	11,7%	21	16,4%
No, pura ficción	4	2,9%	7	5,5%
Según programas	104	75,9%	69	53,9%
La TV: construcción realidad	13	9,5%	29	22,7%
No contesta/No sabe			2	1,6%
Total	137	100,0%	128	100,0%

valores de los alumnos evolucionan aumentando considerablemente los valores afirmativos de este acto manipulativo. De esta forma, el «sí» pasa del 43,8% en la inicial al 64,8% en la final, valores que le son restados a la opción neutra «a veces» que desciende del 46,7% al 31,3%. Los valores negativos, aunque eran ya bajos a los inicios –con el 9,5%– descienden al 3,1%. En el profesorado, podemos observar que la mayor parte de los docentes opta por el valor positivo, al igual que los alumnos, y sólo dos optaron por el «a veces».

ENCUINC / ALUMNOS — ENCUPRO / PROFESORES — ENCUFIN / ALUMNOS

MANIPULACIÓN Y TV	Manipulación y TV		Manipulación y TV		Manipulación y TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No	13	9,5%			4	3,1%
Sí	60	43,8%	5	71,4%	83	64,8%
A veces	64	46,7%	2	28,6%	40	31,3%
No contesta/No sabe					1	,8%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009

Los procedimientos concretos de creación de la adicción televisiva a través de los programas de entretenimiento son el objeto de indagación de los items siguientes –«a34» y «b29»–. En la reflexión sobre estos «modos de enganche» observamos que el valor afirmativo es elevado tanto en la encuesta inicial como en la final de los alumnos –con el 72,3% y el 88,3% respectivamente–. Esta evolución positiva se ve al mismo tiempo reforzada con la bajada del valor negativo –«no»– que pasa de un significativo 20,4% en el primer pase a un reducido 3,9% en el segundo.

Con respecto a los profesores –como era esperable, por las razones antedichas– los resultados unánimemente se orientan hacia el valor positivo.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
TV Y ADICCIÓN	TV y adicción		TV y adicción		TV y adicción	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	99	72.3%	7	100.0%	113	88.3%
No	28	20.4%			5	3.9%
No es importante	9	6.6%			7	5.5%
No contesta/No sabe	1	.7%			3	2.3%
Total	137	100.0%	7	100.0%	128	100.0%

Los items «a35» y «b31», en esta misma línea, demandan información sobre el conocimiento de los recursos de los programas dramáticos de la televisión para «divertir y entretener», esto es, las «estrategias de espectáculo» del medio. En este caso, los alumnos se inclinan positivamente hacia la reflexión en los dos cuestionarios con valores que crecen del 59,1% al 86,7%. Lo más significativo, de todas formas, es el descenso, una vez transcurrida la aplicación del Programa Didáctico, de los valores negativos que pasan del 32,1% al 7%. Si bien las causas que justifican este ascenso

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
ESTRATEGIAS DE ESPECTÁCULO	Estrategias de espectáculo		Estrategias de espectáculo	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	81	59.1%	111	86.7%
No	44	32.1%	9	7.0%
No es importante	12	8.8%	7	5.5%
No contesta/No sabe			1	.8%
Total	137	100.0%	128	100.0%

Universidad de Huelva 2009

positivo y al tiempo la bajada significativa, pueden ser variadas, hay que tener también presente que durante este período los alumnos han estado sometidos a la aplicación de un Programa con múltiples actividades reflexivas y análisis, como habrá podido comprobarse en el diseño del Paquete Curricular que se presenta en otra sección de este trabajo.

Con los items «a37» y «b33» se inicia un subgrupo de cuestiones relacionadas con la publicidad televisiva. Los primeros plantean a los alumnos y profesores su opinión sobre la cantidad y frecuencia de los anuncios en la televisión. En este sentido, los dos sectores –y en el caso de los discentes, en sus dos fases– optan por estimarlos «excesivos». Los alumnos mantienen porcentajes muy estables con el 91,2% y el 89,1%. En ambos casos, también el valor neutro, representado por el de «normal», tiene valores muy semejantes y estables en los dos pases: 7,3% y 8,6%. Los profesores también optan por el valor de «excesivo» de una forma mayoritaria, excepto uno que «no contesta».

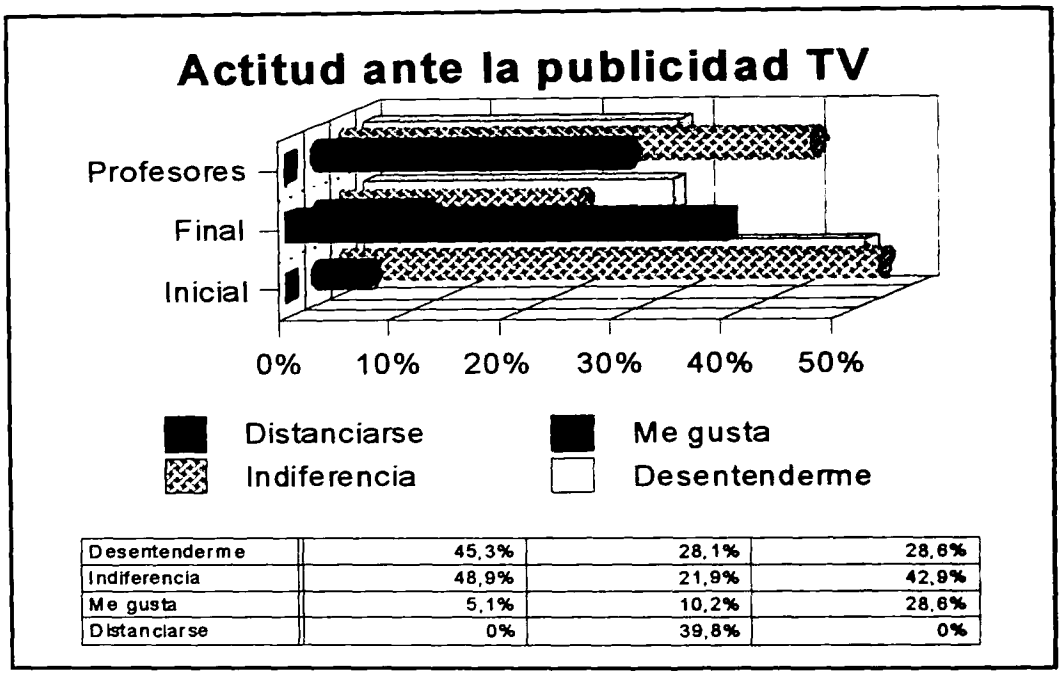
	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
FRECUENCIA PUBLICITARIA	Frecuencia publicitaria		Estrategias de espectáculo		Frecuencia publicitaria	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Excesivos	125	91,2%	6	85,7%	114	89,1%
Normal	10	7,3%			11	8,6%
Escasos	2	1,5%			1	,8%
No contesta/No sabe			1	14,3%	2	1,6%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

La actitud ante la publicidad es la temática recogida en los items «a39» y «b35». En la primera tanda, los alumnos repartieron sus puntuaciones entre el «desentendimiento/rechazo» y la «pasividad/indiferencia» –45,3% y 48,9%, respectivamente–,

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
ACTITUD ANTE LA PUBLICIDAD	Actitud ante la publicidad		Actitud ante la publicidad	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Desentenderme/rechazarla	62	45,3%	36	28,1%
Pasividad/indiferencia	67	48,9%	28	21,9%
Me gusta, interesa	7	5,1%	13	10,2%
Ojos más críticos y distanciados			51	39,8%
No contesta/No sabe	1	,7%		
Total	137	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009

mientras que en el cuestionario final estos valores cedieron bastantes puntos -28,1% y 21,9%- en favor de la opción «La miro con ojos más críticos y a distancia», con el 39,8%. Por tanto, observamos un significativo cambio en las opiniones -y, según manifiestan, en las actitudes- de los alumnos, respecto al mundo televisivo.



Desentenderme	45,3%	28,1%	28,6%
Indiferencia	48,9%	21,9%	42,9%
Me gusta	5,1%	10,2%	28,6%
Distanciarse	0%	39,8%	0%

En esta línea, el siguiente ítem planteaba a los alumnos la existencia o no de actividad reflexiva sobre la imagen publicitaria en televisión -«a40» y «b36»-. Así mientras que en la encuesta inicial los valores se reparten proporcionalmente entre las dos opciones opuestas -el «sí» obtiene el 45,3% y el «no» el 46,7%-, en la final observamos el aumento de los valores positivos hasta el 57% y el descenso de los negativos hasta el 33,6%. Los valores indiferentes se mantienen muy estables: el 8% y el 9,4% respectivamente. Es evidente que la incidencia del Programa Didáctico en esta evolución de las manifestaciones de los alumnos puede ser una causa -aunque posiblemente no la única, sí la más importante- que justifique estas modificaciones.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
PUBLICIDAD Y REFLEXIÓN	Publicidad y reflexión		Publicidad y reflexión	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No es importante	11	8.0%	12	9.4%
No	64	46.7%	43	33.6%
Sí	62	45.3%	73	57.0%
Total	137	100.0%	128	100.0%

Universidad de Huelva 2009

En cuanto a los profesores, todos manifestaron unánimemente la realización de esta actividad crítica.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
PUBLICIDAD Y REFLEXIÓN VARIABLES	Publicidad y reflexión		Publicidad y reflexión		Publicidad y reflexión	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No es importante	11	8,0%			12	9,4%
No	64	46,7%			43	33,6%
Sí	62	45,3%	7	100,0%	73	57,0%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

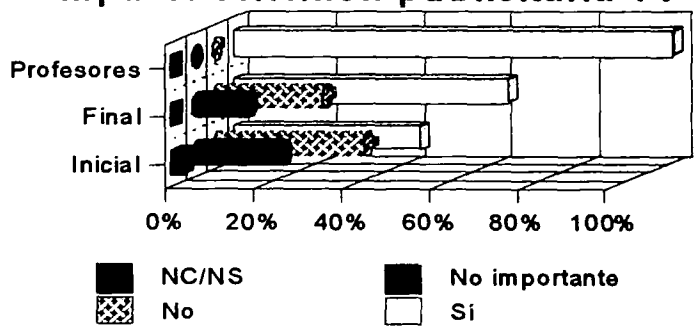
Profundizando en la temática anterior, la siguiente cuestión –items «a42» y «b38»– se centraba en la influencia que en la calidad de vida personal podría tener la reflexión sobre el hecho publicitario. En esta ocasión observamos nuevamente que los valores positivos –«sí»– aumentan de la primera a la segunda encuesta –del 42,3% al 62,5%–, mientras que, al contrario, los valores negativos bajan en consideración –del 34,3% al 25%–. Otro hecho significativo es que aquellos alumnos que optaron por la indiferencia ante la cuestión –«No considero importante esta cuestión»– descendieron también en la segunda hasta el 12,5%.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
IMPACTO REFLEXIÓN PUBLICITARIA VARIABLES	Impacto reflexión publicitaria		Impacto reflexión publicitaria	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	58	42,3%	80	62,5%
No	47	34,3%	32	25,0%
No es importante	28	20,4%	16	12,5%
No contesta/No sabe	4	2,9%		
Total	137	100,0%	128	100,0%

Respecto a los profesores, podemos observar en la tabla adjunta que los valores se concentraron todos en la opción positiva, siguiendo la línea ya marcada desde los inicios y justificada por la coherencia con la formación personal y la cualificación profesional de los mismos.

Universidad de Huelva 2009

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
IMPACTO REFLEXIÓN PUBLICITARIA VARIABLES	Impacto reflexión publicitaria		Impacto reflexión publicitaria		Impacto reflexión publicitaria	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	58	42,3%	7	100,0%	80	62,5%
No	47	34,3%			32	25,0%
No es importante	28	20,4%			16	12,5%
No contesta/No sabe	4	2,9%				
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%



Sí	42,3%	62,5%	100%
No	34,3%	25%	0%
No importante	20,4%	12,5%	0%
NC/NS	2,9%	0%	0%

Los items «a43» y «b39» de los cuestionarios inicial y final planteaban la capacidad de los publicistas de engañar a la audiencia en general y a los sujetos de la investigación en particular con los anuncios televisivos. En este sentido, los valores se mantuvieron muy estables entre la primera y la segunda encuesta. Así afirman esta potencialidad el 86,9% en la primera y el 87,5% en la segunda; mientras que la niegan el 7,3% en la inicial y el 8,6% en la terminal. Los profesores, en todos los casos, contestan, en la línea ya marcada, unánimemente con el valor positivo.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
MANIPULACIÓN Y PUBLICIDAD VARIABLES	Manipulación y publicidad		Manipulación y publicidad		Manipulación y publicidad	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No es importante	5	3,6%			5	3,9%
No	10	7,3%			11	8,6%
Sí	119	86,9%	7	100,0%	112	87,5%
No contesta/No sabe	3	2,2%				
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009

La trascendencia del desarrollo de la actitud crítica ante la publicidad fue la siguiente temática, desarrollada en los items «a46» y «b42». El valor más señalado en ambas ocasiones fue el positivo con el 41,6% y el 59,4% respectivamente en la inicial y final. Frente a este crecimiento estable, observamos que el valor negativo –la no consideración de la importancia de la actitud crítica– obtiene puntuaciones en descenso del 37,2% en un principio al 28,1% al final. También descienden los que se posicionan de forma indiferente ante la cuestión, ya que del 19,7% del principio, pasan en la fase final del Programa al 11,7%. Concluimos por ello que existen unas tendencias definidas de bajada de los valores que se consideran contrarios a los objetivos del Programa Didáctico, mientras que suben los valores en consonancia con las finalidades de la educación de la «competencia televisiva».

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
ACTITUD CRÍTICA Y ANUNCIOS	Actitud crítica y anuncios		Actitud crítica y anuncios	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No es importante	27	19,7%	15	11,7%
No	51	37,2%	36	28,1%
Sí	57	41,6%	76	59,4%
No contesta/No sabe	2	1,5%	1	,8%
Total	137	100,0%	128	100,0%

En cuanto a los profesores, nuevamente, como en los items anteriores, observamos la unanimidad de sus respuestas valorando la trascendencia de esta actitud crítica ante el fenómeno publicitario televisivo.

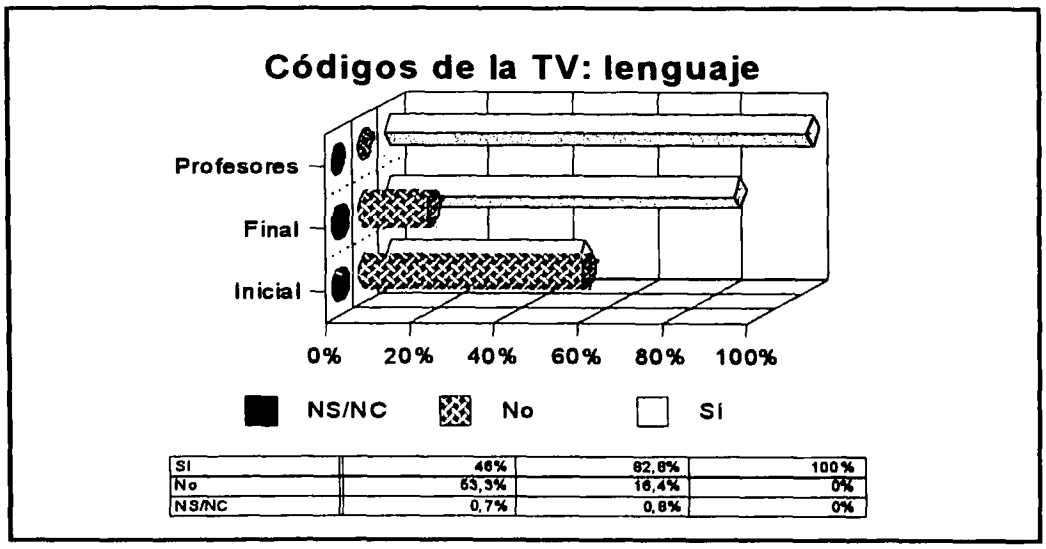
	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
ACTITUD CRÍTICA Y ANUNCIOS	Actitud crítica y anuncios		Actitud crítica y anuncios		Actitud crítica y anuncios	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No es importante	27	19,7%			15	11,7%
No	51	37,2%			36	28,1%
Sí	57	41,6%	7	100,0%	76	59,4%
No contesta/No sabe	2	1,5%			1	,8%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Una vez analizados los aspectos del mundo publicitario televisivo, los cuestionarios pasaron a analizar la opinión de los sujetos de la investigación respecto al lenguaje y el discurso de la televisión. Así en los items «a 48» y «b44» se planteaba a alumnos y profesores si sabían que la televisión tiene un lenguaje propio con códigos

Universidad de Huelva 2009

especiales. En este sentido, observamos nuevamente una evolución en sentido positivo, desde el inicio del Programa Didáctico hasta su conclusión. De esta forma, mientras que en la primera tanda el 53,3% indicaba que lo desconocían, estos valores se redujeron al final de la aplicación del Programa al sólo 16,4%. De la misma forma, los valores de los alumnos que inicialmente se situaron ya en el 46%, crecieron al final hasta 82,8%, esto es, casi un 40% de diferencia entre un pase y otro. Es evidente que, como ya hemos indicado, pueden ser variados los factores que incidan en estos cambios, pero, sin duda, la presencia de la aplicación del Programa es una causa palpable que, en mayor o menor medida, habrá tenido ciertas incidencias en el mismo. Finalmente, reseñar que los datos del profesorado se sitúan en valores positivos ya comentados anteriormente.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
LENGUAJE DE LA TV	Lenguaje de la TV		Lenguaje de la TV		Lenguaje de la TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	63	46,0%	7	100,0%	106	82,8%
No	73	53,3%			21	16,4%
No contesta/No sabe	1	,7%			1	,8%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

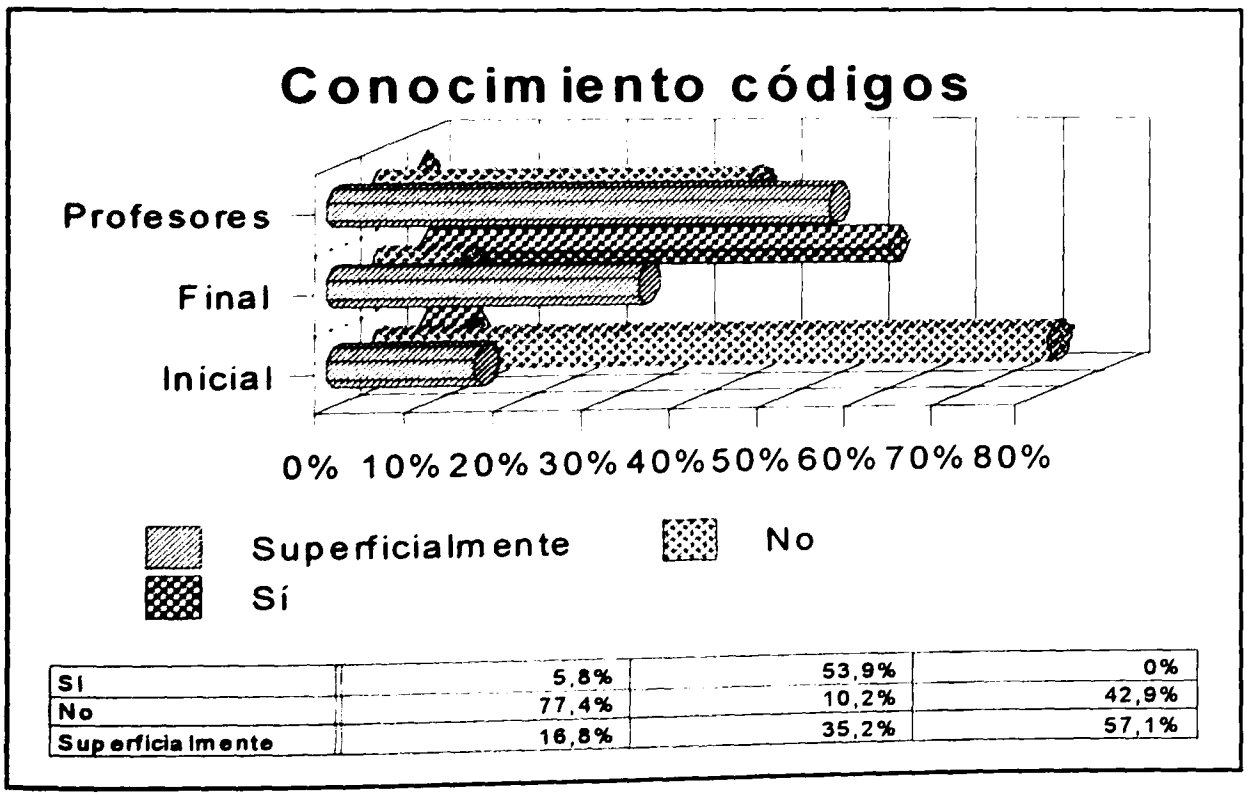


En la misma línea que la cuestión anterior, se les solicita a alumnos y profesores que indiquen no ya su opinión sobre la existencia de esos códigos, sino si los «conocen suficientemente». En este sentido, la respuesta mayoritaria en la primera tanda fue el «no» con el 77,4%, que se reduce de una manera significativa al 10,2% en la encuesta final. En cambio, el «sí» que tuvo una elección minoritaria en el primer pase con el 5,8% aumenta considerablemente en el segundo, situándose en el 53,9%. Ahora

Universidad de Huelva 2009

bien, difícilmente se pueden explicar cambios tan radicales, si no tenemos presente que un alto porcentaje del «no» inicial pasa a engrosar las filas de la respuesta «neutra» –«superficialmente»– que evoluciona de valores del 16,8% al 35,2%. En todo caso, parece evidente que haya cambios significativos en las apreciaciones de los jóvenes, que del desconocimiento inicial del lenguaje de la televisión al principio del Programa Didáctico, pasan a considerar un conocimiento, al menos superficial del mismo, si no con mayor o menor profundidad.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE DE CÓDIGOS	Conocimiento códigos		Aprendizaje de códigos	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No	106	77,4%	13	10,2%
Sí	8	5,8%	69	53,9%
Superficialmente	23	16,8%	45	35,2%
No contesta/No sabe			1	,8%
Total	137	100,0%	128	100,0%



Sí	5,8%	53,9%	0%
No	77,4%	10,2%	42,9%
Superficialmente	16,8%	35,2%	57,1%

Los profesores, en esta cuestión, tuvieron opiniones diversificadas, sobre todo si tenemos presente que su cuestionario se pasó al inicio del Programa Didáctico sin considerarse nuevamente al final. Por ello, los docentes estimaron que conocían mal o superficialmente los códigos televisivos, en consonancia con las múltiples manifes-

Universidad de Huelva 2009

taciones que en los instrumentos cualitativos –diarios, observaciones y entrevistas- vamos a detectar de reclamación de demandas formativas para el profesorado.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
LENGUAJE DE LA TV	Lenguaje de la TV		Lenguaje de la TV		Lenguaje de la TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	63	46,0%	7	100,0%	106	82,8%
No	73	53,3%			21	16,4%
No contesta/No sabe	1	,7%			1	,8%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

La influencia del conocimiento del lenguaje televisivo en un mejor visionado del medio es el planteamiento de los items «a50» y «b46». En este caso, también los valores se alteran de la primera a la segunda encuesta, aunque con una progresión mucho menos acentuada. Así los alumnos que afirman esta repercusión son inicialmente el 70,1% y pasan al final al 78,9%; mientras que los que la niegan, evolucionan del 26,3% al 14,1%. Los profesores, unánimemente, como puede apreciarse en la tabla, admiten esta influencia.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
REPERCUSIÓN ALFABETIZACIÓN TV	Repercusión alfabetización TV		Repercusión alfabetización TV		Repercusión alfabetización TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	96	70,1%	7	100,0%	101	78,9%
No	36	26,3%			18	14,1%
No contesta/No sabe	5	3,6%			9	7,0%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

El quinto bloque de los cuestionarios, «Nuestra vida como telespectadores», se inicia con los items «a52» y «b48» en los cuestionarios inicial y final respectivamente, que se centran en interrogar por las razones de la ocupación del tiempo libre en el visionado de la televisión. Los resultados en este caso son muy igualados entre el primer cuestionario y el segundo, siendo la opción «evadirme y entretenerme» la más destacada con el 20,4% y el 34,4%. El resto de las opciones quedan muy constantes, con porcentajes muy próximos a excepción del «para formarme» que pasa del 0,7% al 6,3%. Respecto a los cuestionarios de los profesores, los valores que se observan están también muy distribuidos entre las diferentes opciones, como puede comprobarse en la tabla adjunta.

Universidad de Huelva 2009

ENCUINC / ALUMNOS ENCUPRO / PROFESORES ENCUFIN / ALUMNOS

RAZONES OCIO TV / VARIABLES	Razones ocio TV / Global-A		Razones ocio TV / Global-C		Razones ocio TV / Global B	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Por no saber qué hacer	17	12.4%			13	10.3%
Para divertirme	17	12.4%	1	14.3%	16	12.5%
Evadirme/entretenerme	29	21.2%	2	28.6%	25	19.5%
Para informarme/formarse	1	.7%	1	14.3%	8	6.3%
Otras	7	5.1%	1	14.3%		
No contesta/No sabe	66	48.2%	2	28.6%	62	48.4%
Total	137	100.0%	7	100.0%	128	100.0%

El nivel de planificación del consumo de la televisión era el eje central de los items «a53» y «b49». En los resultados obtenidos nuevamente, en la comparativa entre los cuestionarios inicial y final, se observa nuevamente que crecen los valores en consonancia con el Programa Didáctico y disminuyen aquéllos que colisionan con sus objetivos. Así, observamos en la tabla comparativa que aquellos sujetos que indican que planifican «bastante» su consumo de televisión aumentan del 27% al 42,2%; frente a los que manifiestan que planifican «poco» el mismo, que evolucionan en regresión, en concreto, del 57,7% al 49,2%. También hay una bajada considerable, dentro de los valores mínimos en los que se sitúa, de los que consideran que no planifican «nada», ya que pasan del 15,3% al 7,8%.

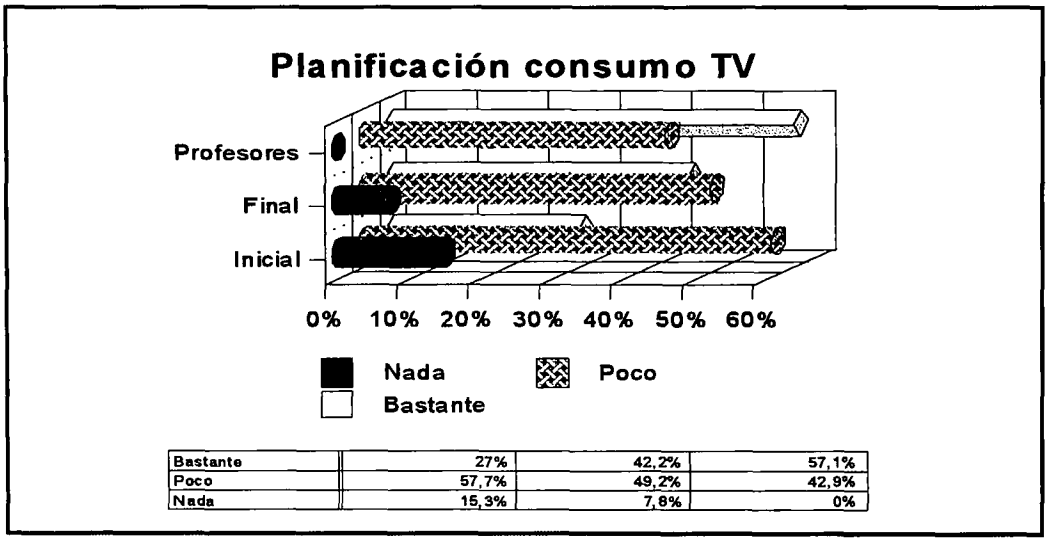
ENCUESTA INICIAL ENCUESTA FINAL

PLANIFICACIÓN CONSUMO TV / VARIABLES	Planificación consumo TV		Nueva planificación consumo TV	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bastante	37	27.0%	54	42.2%
Poco	79	57.7%	63	49.2%
Nada	21	15.3%	10	7.8%
No contesta/No sabe			1	.8%
Total	137	100.0%	128	100.0%

Respecto a los profesores, sus valores se encuentran distribuidos en los extremos, entre los que optan por el «bastante» y aquéllos que lo hacen por el «poco».

Universidad de Huelva 2009

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
PLANIFICACIÓN CONSUMO TV VARIABLES	Planificación consumo TV		Planificación consumo TV		Nueva planificación consumo TV	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bastante	37	27,0%	4	57,1%	54	42,2%
Poco	79	57,7%	3	42,9%	63	49,2%
Nada	21	15,3%			10	7,8%
No contesta/No sabe					1	,8%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%



Bastante	27%	42,2%	57,1%
Poco	57,7%	49,2%	42,9%
Nada	15,3%	7,8%	0%

En la línea de la cuestión anterior, los items «a55» y «b50» se centran no tanto en el acto de la planificación real –pregunta anterior–, sino más bien en la capacidad o potencialidad para hacerlo, seleccionando aquellos programas que son del interés personal, esto es, el grado de racionalización del consumo de televisión. Se observa también en la tabla comparativa que adjuntamos cierta evolución de los valores. Así, mientras que en la encuesta inicial sólo el 46,7% de los alumnos manifestaban su

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
RACIONALIZACIÓN CONSUMO TV VARIABLES	Racionalización consumo TV		Racionalización consumo TV		Repercusión alfabetización TV	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	64	46,7%	3	42,9%	7	100,0%
No	16	11,7%				
Sólo a veces	57	41,6%	3	42,9%		
No contesta/No sabe			1	14,3%		
Total	137	100,0%	7	100,0%	7	100,0%

Universidad de Huelva 2009

capacidad planificadora, en la final el resultado sube hasta el 62,5%. Por contra, la negación de la potencialidad racionalizadora era en el primer pase del 11,7% y evoluciona en el cuestionario terminal al 8,6%. Además, otro significativo signo del cambio del nivel de planificación se observa en que los valores de la opción neutra –«a veces»– que constituía el 41,6% en el primer caso, se reduce un 28,1%.

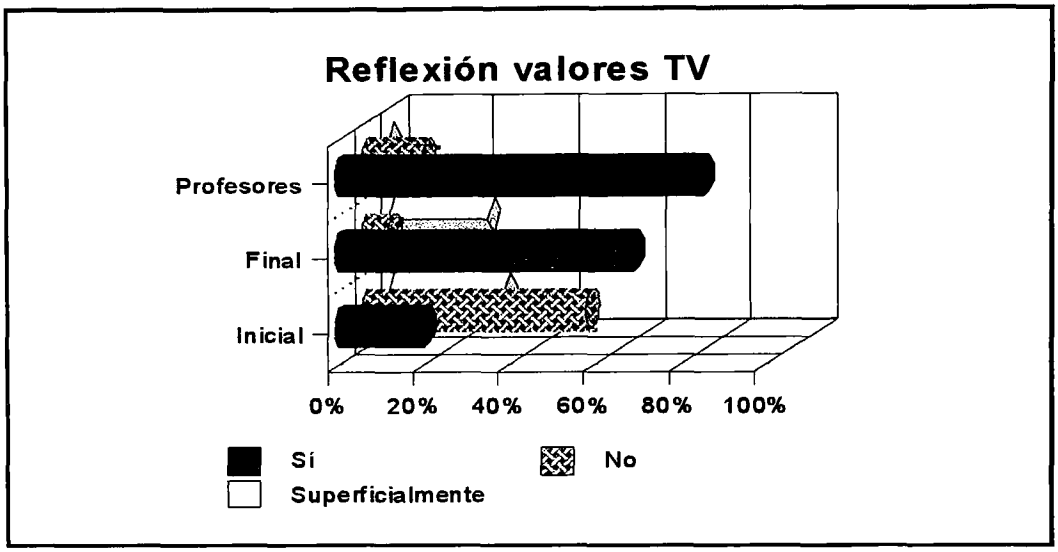
El análisis de los valores positivos y negativos de la televisión en la vida personal es el eje temático de los items «a56» y «b51». Nuevamente en este caso observamos una drástica evolución de los valores en el sentido de los objetivos del Programa Didáctico, ya que en los resultados finales se obtienen puntuaciones que señalan positivamente hacia las metas marcadas. Como hemos indicado en la fundamentación de esta investigación, en Ciencias Humanas es difícil adjudicar, dada la complejidad de los fenómenos, al hecho de una sola variable determinados resultados. Pero es cierto que los cambios observados en alguna medida deben estar relacionados con la incidencia del Programa. En este sentido, los alumnos que inicialmente negaban el análisis de los valores positivos y negativos del medio y su impacto en su vida ascendía al 52,6%, siendo reducido éste al final de la aplicación del Programa en el cuestionario terminal a sólo un 6,3%. Frente a estos resultados, observamos que las afirmaciones a este ítem en el cuestionario inicial se limitaban a un 20,4%, evolucionando al final al 69,5%. Los valores que opinan la opción neutra –«superficialmente»– se mantienen muy estables –27% y 23,4%–, siendo explicable que en esta casilla sea donde se hayan producido los mayores movimientos de trasvases.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
REFLEXIÓN VALORES TV	Reflexión valores TV		Valores TV y Programa	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Superficialmente	37	27,0%	30	23,4%
No	72	52,6%	8	6,3%
Sí	28	20,4%	89	69,5%
No contesta/No sabe			1	,8%
Total	137	100,0%	128	100,0%

En cuanto a los profesores, observamos que todos afirman esta capacidad, a excepción de uno que la niega.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
REFLEXIÓN VALORES TV	Reflexión valores TV		Reflexión valores TV		Valores TV y Programa	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Superficialmente	37	27,0%			30	23,4%
No	72	52,6%	1	14,3%	8	6,3%
Sí	28	20,4%	6	85,7%	89	69,5%
No contesta/No sabe					1	,8%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009



El último bloque temático de los cuestionarios, «Nuestra propuesta como telespectadores», como ya hemos señalado en los anteriores análisis individualizados de los cuestionarios, se centraba en las cualidades del «buen telespectador» y las posibilidades de formar y formarse para adquirir lo que hemos denominado «competencia televisiva». Así en los items «a59» y «b54» se pregunta de forma dicotómica por la posibilidad de aprender a ver la televisión. Las expectativas iniciales de aplicación del Programa Didáctico marcaron que desde los inicios el 83,2% de los alumnos indicaran la posibilidad de este aprendizaje, habiendo éste aumentando en el cuestionario final hasta el 93%. Los valores negativos, por el contrario, pasaron del 15,3% de sujetos que declaran la imposibilidad de «aprender a ver» este medio, hasta el 5,5% en el terminal, después de aplicar el Paquete Curricular.

En cuanto a los docentes, señalar que, como era esperable, todos afirmaron la posibilidad de desarrollar este aprendizaje, y por ende, su capacidad de docencia, entre otras razones porque a partir del cuestionario ellos iniciarían un Programa Didáctico del que ya tenían cumplida información a lo largo de todo el período de negociación y planificación de la experimentación.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
APRENDIZAJE TV	Aprendizaje TV		Aprendizaje TV		Aprendizaje TV	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No	21	15,3%			7	5,5%
Sí	114	83,2%	7	100,0%	119	93,0%
No contesta/No sabe	2	1,5%			2	1,6%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009

En la línea con la cuestión anterior, los items «a60» y «b55» planteaban si habían tenido oportunidad de experimentar, de forma sistemática, actividades planificadas para «ver» la televisión. Lo más significativo de esta cuestión es que mientras que en la fase inicial el 67,2% alumnos confiesan que «nunca» han tenido esta oportunidad, en el pase final, después de la aplicación del Programa Didáctico, los valores se reducen significativamente hasta el 3,1%. Así se explica que la actuación de los profesores en este sentido se reduzca en el primer caso al 6,6% y pase al final al 35,9%. La implicación de los padres también aumenta considerablemente del 19,7% al 54,7%. Finalmente indicar que los sujetos que señalan que la televisión no hay que aprender a verla se mantienen en porcentajes muy similares –el 6,6% y el 6,3%–.

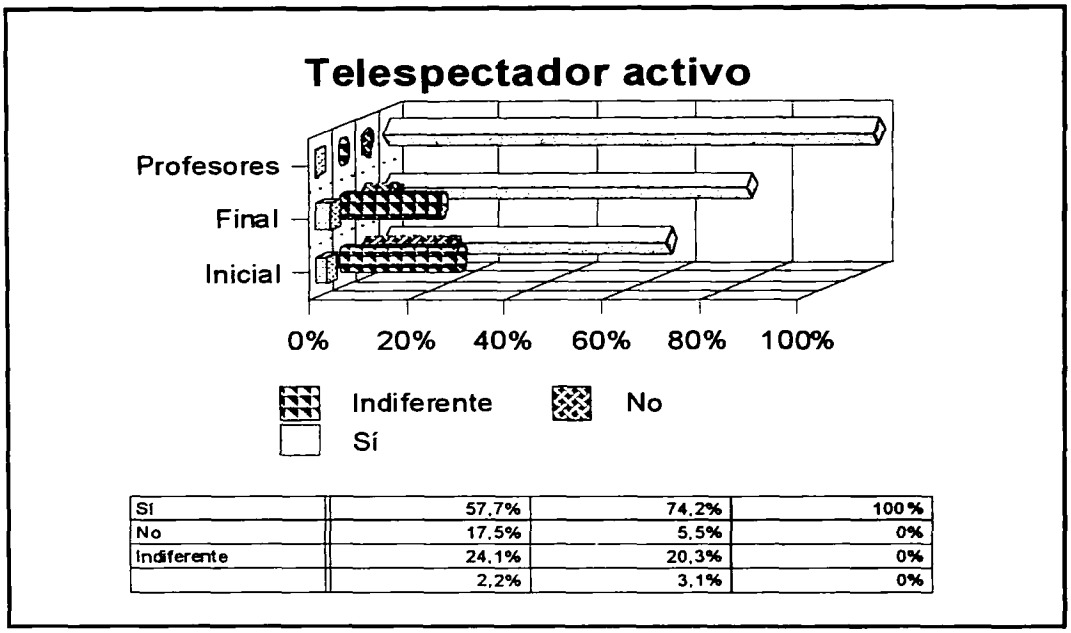
	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
ENSEÑANZA TELEVISIVA	Enseñanza televisiva		Programa y enseñanza televisiva	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No, nunca	92	67,2%	4	3,1%
No hay que aprender a verla	9	6,6%	8	6,3%
Sí, mis padres	27	19,7%	70	54,7%
Sí, mis profesores	9	6,6%	46	35,9%
Total	137	100,0%	128	100,0%

Los items «a61» y «b56» giraban en torno a la importancia de ser un telespectador activo y crítico. Los valores también evolucionan positivamente del primer al segundo cuestionario de los alumnos. Así afirman esta cuestión en la encuesta inicial el 57,7% que evoluciona «in crescendo» hasta el 74,2%. Frente a esta evolución positiva, manifiestan un desarrollo regresivo los que niegan esta importancia, que varían del 17,5% al 5,5%. Los valores de los alumnos que se manifiestan «indiferentes» se mantiene estables, en regresión: del 24,1% al 20,3%.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
TELESPECTADOR ACTIVO	Telespectador activo		Telespectador activo		Telespectador activo	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	79	57,7%	7	100,0%	95	74,2%
No	24	17,5%			7	5,5%
Indiferente	33	24,1%			26	20,3%
No contesta/No sabe	1	,7%				
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009

Respecto a los valores de los profesores, todos se manifiestan unánimemente en señalar la importancia de esta figura del telespectador activo y crítico.



Sí	57,7%	74,2%	100%
No	17,5%	5,5%	0%
Indiferente	24,1%	20,3%	0%
	2,2%	3,1%	0%

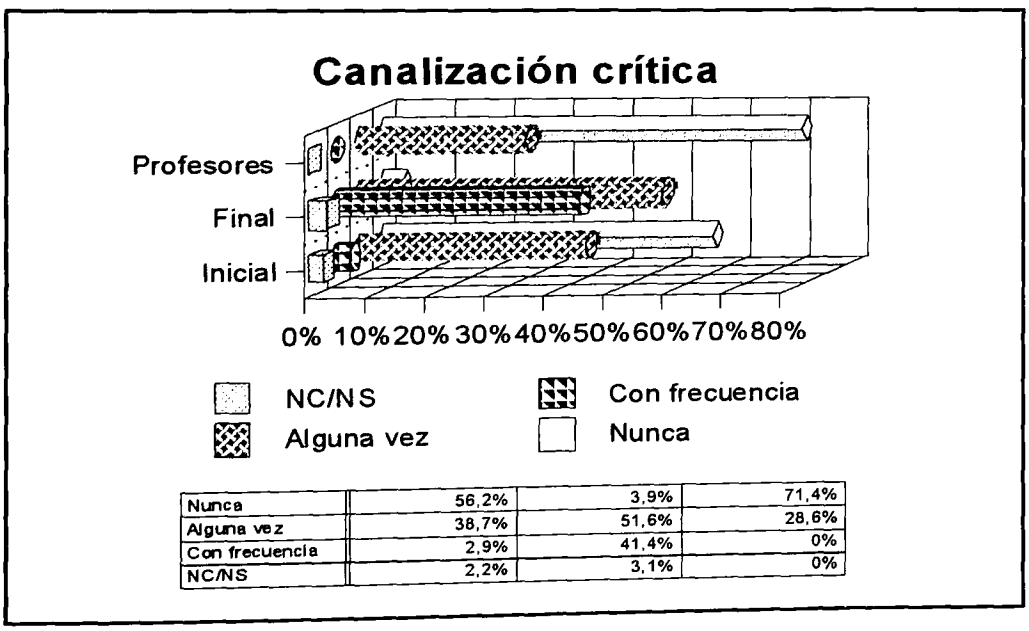
Los items «a62» y «b57» interrogan a los sujetos de la investigación sobre su canalización de críticas al medio televisivo, cuestionándoles sobre su frecuencia o su nula realización. En el cuestionario inicial, significativamente el 56,2% de los alumnos indican no haber realizado esta actividad «nunca», mientras que ésta se reduce en el final al 3,9%. En cambio, se mantiene estable pero en progresión el valor más intermedio, «alguna vez», que evoluciona del 38,7% al 51,6%. Es de resaltar también los cambios en el valor «con frecuencia» que de un escaso 2,9% pasa drásticamente al 41,4%. En suma, los valores demuestran que existen significativos progresos en una de las cualidades básicas del telespectador activo, su capacidad de canalizar sus críticas ante los medios.

	ENCUESTA INICIAL		ENCUESTA FINAL	
CANALIZACIÓN CRÍTICA	Canalización crítica		Canalización crítica	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	77	56,2%	5	3,9%
Alguna vez	53	38,7%	66	51,6%
Con frecuencia	4	2,9%	53	41,4%
No contesta/No sabe	3	2,2%	4	3,1%
Total	137	100,0%	128	100,0%

Universidad de Huelva 2009

En cambio, los valores que observamos en los docentes son bastante significativos, ya que todos ellos se concentran en los más alejados de la canalización crítica del Programa Didáctico: «nunca» y «alguna vez». De todas formas, de nuevo hay que recordar que el cuestionario de los docentes se pasó una sola vez al inicio de la aplicación del Programa Didáctico, antes de su actuación con los alumnos.

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
CANALIZACIÓN CRÍTICA	Canalización crítica		Canalización crítica		Canalización crítica	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	77	56,2%	5	71,4%	5	3,9%
Alguna vez	53	38,7%	2	28,6%	66	51,6%
Con frecuencia	4	2,9%			53	41,4%
No contesta/No sabe	3	2,2%			4	3,1%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%



Nunca	56,2%	3,9%	71,4%
Alguna vez	38,7%	51,6%	28,6%
Con frecuencia	2,9%	41,4%	0%
NC/NS	2,2%	3,1%	0%

Finalmente, la última pregunta de los cuestionarios, recogida en los items «a63» y «b58», se centraba en las cualidades propias del «buen telespectador». En ambos –encuesta inicial y final de los alumnos–, los valores más señalados son la «racionalización del consumo» –con el 76,6% y el 89,9%– que aumenta de forma tímida pero evidente. Sin embargo, la significatividad del ítem no sólo se produce en este crecimiento sostenido, sino que además lo podemos detectar en la disminución de valores como «ver mucha televisión y conocer sus programas» que desciende del 17,5% al 9,4%, o bien la opción «ignorarla y rechazarla» que del 3,6% pasa al 0.

Universidad de Huelva 2009

En cuanto al profesorado, en esta última cuestión, podemos observar que todos coinciden unánimemente en que el rasgo más sobresaliente del buen telespectador es la «racionalización del consumo del medio».

	ENCUINC / ALUMNOS		ENCUPRO / PROFESORES		ENCUFIN / ALUMNOS	
BUEN TELESPECTADOR	Buen telespectador		Buen telespectador		Buen telespectador	
VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ver mucha TV y conocer sus programas	24	17,5%			12	9,4%
Ignorar y rechazarla	5	3,6%				
Racionalizar consumo	105	76,6%	7	100,0%	115	89,8%
No contesta/No sabe	3	2,2%			1	,8%
Total	137	100,0%	7	100,0%	128	100,0%

3.8.1.5. El análisis estadístico de los cuestionarios

Una vez que hemos procedido a analizar las frecuencias y porcentajes de todos los items de los cuestionarios inicial y final de los alumnos, así como referencias concretas al instrumento empleado inicialmente con los docentes, finalizamos este epígrafe seleccionando un conjunto de estos items para proceder a aplicar estadísticos que nos permitan dilucidar si han existido algunas mutaciones significativas en la variabilidad de los resultados entre el primer y segundo pase.

La selección de los items que se presentan viene condicionada por varios criterios que, a nuestro juicio, son especialmente relevantes. En primer lugar, la consideración de que no todos los items tenían en el instrumento de recogida de información la finalidad de recoger cambios significativos entre el inicio y el final del Programa, sino más bien de percibir conocimientos, expectativas, intereses, hábitos... presentes en los alumnos, tal como se recoge en la portada introductoria de los cuestionarios. Por otro lado, hemos obviado en este segundo análisis también aquellos items que –desde nuestra óptica de investigador– hemos considerado, que si bien han podido reflejarse una variabilidad en los resultados, en cambio la probabilidad de que éstos sean debidos a la aplicación del Programa son muy bajas. Por ello, todo el bloque correspondiente a «Nosotros y la tele» se ha ignorado, así como otros items correspondientes a los otras tres secciones. Por último –y de forma especial–, la selección de éstos ha venido condicionada también por los análisis previos de frecuencias y porcentajes que hemos realizados en las páginas precedentes, ya que hemos optado por escoger aquéllos donde la variabilidad porcentual ha sido especialmente relevante, de forma que esta fase estadística, se confirme o rechace la significatividad de estos cambios de opiniones y manifestaciones de los alumnos.

Recogemos a continuación la tabla de los items seleccionados para la aplicación de los estadísticos:

Universidad de Huelva 2009

2. EL MUNDO DE LA TV			
Funciones de los medios	a11	b7	Funciones de los medios
Información acerca del fenómeno TV	a15	b11	Información acerca del fenómeno TV
Conocimiento del funcionamiento	a16	b12	Conocimiento del funcionamiento
3. LOS CONTENIDOS Y EL LENGUAJE			
Conocimiento de la programación	a25	b21	Conocimiento de la programación
¿Deben analizarse los programas?	a28	b24	¿Deben analizarse los programas?
Reflexión ante la programación	a29	b25	Reflexión ante la programación
Manipulación	a32	b28	Manipulación
Modos de "enganche" de la TV	a34	b30	Modos de "enganche" de la TV
Actitud ante la publicidad	a39	b35	Actitud ante la publicidad
Reflexión publicitaria y calidad de vida	a42	b38	Reflexión publicitaria y calidad de vida
Códigos especiales de la TV	a48	b44	Códigos especiales de la TV
Conocimiento de los códigos televisiv.	a49	b45	Conocimiento de los códigos televis.
4. NUESTRA VIDA COMO TELESPECTADOR			
Planificación del consumo de TV	a53	b49	Planificación del consumo de TV
Planificación del consumo de la TV	a55	b50	Planificación del consumo de TV
Planteamientos ante valores de la TV	a56	b51	Planteamiento ante valores de la TV
5. NUESTRA PROPUESTA COMO TELESPECTADORES			
Telespectador activo y crítico	a61	b56	Telespectador activo y crítico
Canalización crítica	a62	b57	Canalización crítica
Condiciones de un buen telespectador	a63	b58	Condiciones de un buen telespectador

El tipo de cuestionario que empleamos en nuestro trabajo –y que describimos ampliamente en el epígrafe de análisis de los instrumentos de recogida de información– nos permite la aplicación de diferentes pruebas de significación (Ferguson, 1986: 185 y ss.), a través de estadísticos en función de la naturaleza de los items planteados. Procedemos, por ello, a analizar el análisis de frecuencias utilizando el chi cuadrado (χ^2), ya que pretendemos determinar si las frecuencias observadas en el segundo caso (encuesta final) corresponden con lo que consideramos frecuencias teóricas, esto es, la hipótesis nula de que no hay diferencias entre frecuencias observadas y las teóricas –que para nuestro caso deben ser las mismas– o bien que las que existen entre las primeras (encuesta inicial) y las segundas (encuesta final) no son significativas. Por ello, para la comprobación de estas frecuencias y para ver el grado de evidencia suficiente entre las diferencias percibidas entre la encuesta inicial y final, aplicamos para las cuestiones de naturaleza nominal, el estadístico chi cuadrado que, con la formula siguiente, nos permite comparar las frecuencias observadas y teóricas:

$$\chi^2 = \Sigma \frac{(O - E)^2}{E}$$

Universidad de Huelva 2009

Aplicado este estadístico a los items que hemos referenciado y considerando que la hipótesis nula establece que no existen diferencias entre las frecuencias esperadas y observadas, calculamos el valor χ^2, comprobando si su valor es igual o mayor al valor crítico requerido para la significación a un aceptable nivel, con los grados de libertad adecuados (Ferguson, 1986: 213 y ss.; Jiménez Fernández y otros, 1983a: 347 y ss.), de forma que las diferencias entre las frecuencias observadas en la muestra final y las teóricas –idénticas a las de al encuesta inicial– no se deban a fluctuaciones muestrales. Para ello empleamos el paquete estadístico SPSS –que ya hemos descrito, pero ahora en su versión más reciente, 7.5 for Windows 95– del que extraemos las tablas que a continuación se presentan.

Así, observamos que en el ítem «a16» y «b12», en los que se le demandaba a los alumnos su opinión sobre la importancia del funcionamiento del mundo de la televisión, puede comprobarse en la tabla que adjuntamos del procesamiento informático que los valores de χ^2 son de 20.401 y dado unos niveles de confianza de α: 0,05; $\chi^2_{0.95,12gl} = 21.026$; apreciamos que 20.401< 21.026, por lo que podemos afirmar que al 95% de probabilidad, no se produce en este ítem un cambio significativo en las opiniones de los alumnos de acuerdo con las manifestaciones de los elementos de la muestra, si bien hemos de tener presente que 15 casillas tienen una frecuencia menor a la esperada. A niveles de confianza más bajo, α: 0,1, obtenemos significatividad, ya que la frecuencia teórica esperada es de $\chi^2_{0.90,12gl} = 18.549$; sin embargo, dado que hemos optado por un margen de confianza del 95%, desestimamos este ítem, en la coordenadas de significatividad que nos hemos marcado en este estudio.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,401[a]	12	,060
Razón de verosimilitud	16,751	12	,159
N de casos válidos	123		

a. 15 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

Obtenemos, en cambio, resultados positivos en los otros dos items que hemos aplicado esta prueba. Así en el par «a39» y «b35», donde se demandaba a los alumnos cuál era su actitud ante la publicidad, orientando sus respuestas en un triple sentido: desde el interés por la misma hasta la pasividad o el rechazo. En este caso, apreciamos en la tabla de contingencia, resumen de los datos absolutos el cambio de opiniones de los alumnos desde la primera a la segunda prueba. Asimismo en la tabla de percentiles de distribución del χ^2 (Jiménez y Pérez, 1983b: 90), también se observa valores para α: 0,05; $\chi^2_{0.95,9gl} = 16.919$; y dado que obte-

Tabla de contingencia Actitud ante la publicidad * Actitud ante la publicidad

Recuento

		Actitud ante la publicidad				
		Desentenderme/rechazarla	Pasividad/indiferencia	Me gusta, interesa	Ojos más críticos y distanciados	Total
Actitud ante la publicidad	Desentenderme/rechazarla	21	11	3	17	52
	Pasividad/indiferencia	12	17	6	28	63
	Me gusta, interesa			3	4	7
	No contesta/No sabe	1				1
Total		34	28	12	49	123

Universidad de Huelva 2009

nemos en los resultados que observamos en la tabla adjunta, generada por el SPSS, un valor de χ^2=21.67658, podemos ratificar la existencia de cambios y no deberse éstos exclusivamente a fluctuaciones muestrales.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,677[a]	9	,010
Razón de verosimilitud	21,456	9	,011
N de casos válidos	123		

En los items «a63» y «b58», se le demandaba a los discentes que definieran las características que ha de poseer un buen telespectador. Las opciones que se le presentaban giraban en torno al consumo indiscriminado de la TV, conociendo en profundidad sus programas, el rechazo frontal del medio televisivo o bien la racionalización del consumo. Apreciamos ahora que los cambios en frecuencias y porcentajes entre la encuesta inicial y final –ya lo hemos analizado en las páginas anteriores– son también significativos, aplicando la prueba χ^2, ya que ésta nos ofrece un valor de 29.826 que comparado en tabla de percentiles de distribución de χ^2, obtenemos, para un nivel de significación α = 0,05; $\chi^2_{0.95,\,9gl}$=12592, por lo que también se ratifica su valor significativo.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,826[a]	6	,000
Razón de verosimilitud	22,792	6	,001
N de casos válidos	123		

Una vez que hemos aplicado el estadístico χ^2 para aquellas determinadas comparaciones que por la propia concepción de las preguntas respondían a una naturaleza claramente nominal o no paramétrica, procedemos ahora, para el resto de las comparaciones que presentamos en las páginas siguientes –y que hemos elegido de entre todas, por entender que son las más representativas para la validación de nuestro trabajo– a utilizar el estadístico *t* (de Student) (Ferguson, 1986: 172 y ss.; Jiménez Fernández y otros, 1983a: 498 y ss.), toda vez que, aunque la formulación de las preguntas de la encuesta inicial y final no se formulaban –para facilitar las respuestas de los alumnos– como estrictamente numéricas, sí que presentan una naturaleza claramente numérica y/o gradual –(mucho, poco, nada); (sí, no); (muy bien, bien, regular, mal)...–. De ahí que para los items que originalmente fueron concebidos con este talante gradual –numérico–, si se prefiere paramétrico, el estadístico apropiado para su contraste sea el estadístico *t*, considerando además que los elementos de la muestra superan los treinta casos.

Universidad de Huelva 2009

La fórmula que se aplica en esta distribución teórica, de amplia aplicación en los problemas de muestreo, y que sigue una distribución muy próxima a la «normal», aunque con longitudes sobre la línea base de la curva diferenciadas en función de los grados de libertad, es la siguiente (Ferguson, 1986: 173):

$$t = \frac{X - \mu}{s_{\bar{x}}}$$

Los items «a11» y «b7» demandaba a los alumnos su conocimiento de las distintas funciones de los medios de comunicación. Como hemos observado en las tablas comparativas, el 59,1% de los sujetos que manifiestan conocer dichas funciones se eleva en el pase final al 96,1% y contrariamente los desconocedores pasan del 40,1% inicialmente al sólo 3,9% al término. Si aplicamos el estadístico *t*, observamos que obtenemos en el procesamiento a través del paquete SPSS un valor de -7,715 y dado que α: 0,05; $t_{0.95,\ 122gl} = +/-$ 1,960, podemos afirmar la significatividad de los resultados, esto es, rechazar la hipótesis nula que se fundamenta en la inexistencia de cambios y aceptar que el valor obtenido de *t* es significativamente distinto de cero a nivel de confianza del 0,95% (Jiménez Fernández, 1983a: 498).

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Funcione de los medios - Funcione de los medios	-,3577	,5142	637E-02	-,4495	-,2659	-7,715	122	,000

El par de items de contraste, «a15» y «b11», interrogaba sobre el grado de conocimiento del fenómeno televisivo: naturaleza, efectos, consecuencias... En el primer pase sólo el 17,5% respondió que «mucho», frente al 76% de la segunda. Al igual el «poco» se tradujo en la primera fase al 75,9% y se redujo al 22,7% en la segunda. La aplicación del estadístico *t* nos ofrece un valor –como se muestra en la tabla– de -10,465, muy superior a α: 0,05; $t_{0.95,\ 122gl} = +/-$ 1,960 que obtenemos en la tabla de valores críticos de *t* (Siegel, 1980: 282), por lo que podemos también afirmar la existencia de cambios significativos entre el primer y segundo pase.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Conocimiento fenómeno TV - Información Programa sob TV	-,6504	,6893	,215E-02	-,7734	-,5274	-10,465	122	,000

Universidad de Huelva 2009

El grado de percepción personal sobre el conocimiento de la programación de las distintas cadenas televisivas en general era el objeto de los items «a25» y «b21» de los cuestionarios inicial y final respectivamente. El valor más puntuado en los dos casos –como hemos apreciado en el análisis de porcentajes en las comparativas anteriores– es «regular» que, no obstante, desciende del 65,7% al 46,1%, subiendo el «bien» del 16,8% al 39% y descendiendo el «mal» del 12,4% al 7,8%. Aplicados a estos datos el estadístico *t*, a través de la transformación numérica de estos valores en una escala de 0 a 4, entre mal y bastante bien, obtenemos un valor de $t = 4{,}028$ que, dado α: 0,05; $t_{0.95,\ 122gl} = +/- 1{,}960$, según la tabla de valores críticos de *t*, podemos concluir la significatividad de los cambios apreciados.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Conocimiento de la programación - Conocimiento de la programación	-.3089	.8506	7.669E-02	-.4608	-.1571	-4.028	122	.000

En los items «a28» y «b24», que hemos etiquetado telegráficamente como «Necesidad de análisis de la TV», se demanda a los alumnos su opinión personal, sus creencias sobre la oportunidad/obligación de conocer/analizar los programas televisivos, o bien dedicarse únicamente a su consumo indiscriminado. En el primer pase, esta última opción fue seleccionada por el 34,3% frente a un 14,1% en la segunda; mientras que la necesidad de su conocimiento creció –como hemos visto– del 65% al 85,2%. Aplicando el estadístico *t* de Student –como apreciamos en la tabla–, obtenemos un valor de 4,408, que con α: 0,05; $t_{0.95,\ 122gl} = +/- 1{,}960$, podemos nuevamente concluir la significatividad de los cambios en las opiniones de los alumnos desde la cumplimentación de la encuesta inicial, antes de la aplicación del Programa Didáctico al desarrollo de la segunda, en la última fase de la implementación del mismo. Si bien es verdad que no podemos afirmar que el cambio es debido totalmente a esta puesta en marcha del Programa ya que la actuación de múltiples variables extrañas incontrolables nos lo impide, sí podemos, al menos, indicar que entre los factores de esta transformación significativa, puede estar su aplicación.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Necesidad análisis TV - Necesidad análisis TV	-,2114	,5318	,795E-02	-,3063	-,1165	-4,408	122	,000

Universidad de Huelva 2009

El par de items «a29» y «b25» se centraba en el hecho de interrogar sobre el acto de la reflexión individual sobre los programas de televisión visionados habitualmente. En el primer caso, el valor de «esporádicamente» es el más sobresaliente con el 44,5%, muy igualado con el «sí» (25,5%) y el «no» (29,9%). En el segundo pase es el «sí» con el 68% el que obtiene la mejor puntuación, seguido lejanamente por el «esporádicamente» con el 25,8% y sólo un 5,5% del «no». Estos valores, al ser traducidos en el procesamiento estadístico a la *t* de Student, nos permite obtener un valor de *t* = -8,219, que con el margen de confianza que hemos adoptado (α = 0,05) y con los grados de libertad que en este caso se traducen a n - 2 (n = 124; 124 - 2 = 122), obtenemos en la tabla de valores críticos un +/- 1,960, por lo que nuevamente podemos apreciar la significatividad de nuestros resultados.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Reflexión sobre TV - Reflexión sobre TV	-,6504	,8776	7,913E-02	-,8071	-,4938	-8,219	122	,000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Manipulación y TV - Manipulación y TV	-,2764	,7277	5,561E-02	-,4063	-,1465	-4,213	122	,000

La capacidad manipuladora de la televisión era el tema de los items «a32» y «b28», teniendo los alumnos que responder afirmativa, negativamente o con un «a veces» a la misma. Como hemos visto en las tablas comparativas, este último cede puestos del primer pase al segundo (del 46,7% al 31,3%), frente al afirmativo que crece del 43,8% al 64,8%, reduciéndose también algo el negativo del 9,5% al 3,1%. Estos datos nos ofrecen una tabla con *t* = 4,213, por tanto con α: 0,05; y 122 gl, en la tabla se nos presenta nuevamente +/- 1,960 y ya que 1,960 < 4,213, también son significativos los resultados.

En los items «a34» y «b30» se cuestionaba sobre el nivel de reflexividad que la adicción televisiva provocaba en los telespectadores. En ambos casos la respuesta mayoritaria es el «sí» con el 72,3% y el 88,3%,

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	TV y adicción - TV y adicción	-,1707	,5074	4,575E-02	-,2613	-8,02E-02	-3,731	122	,000

Universidad de Huelva 2009

pero con valores «in crecendo», mientras que baja el «no» del 20,4% a sólo el 3,9%. En la tabla de los valores de *t*, observamos que con los 122 grados de libertad, obtenemos un valor de 3,731, superior a +/- 1,960, que se nos presenta en la tabla de valores críticos de la *t*, con un margen de confianza del 95%.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Impacto reflexión publicitaria - Impacto reflexión publicitaria	-,2222	,5854	5,633E-02	-,3339	-,1106	-3,945	107	,000

La utilidad en la vida personal que puede provocar la reflexión sobre el fenómeno publicitario era la cuestión central de la pareja de items «a42» y «b38». En las tablas comparativas, hemos apreciado que los valores positivos crecen del 42,3% al 62,5% y los negativos descienden del 34,3% al 25%, incluso la indiferencia desciende del 20,4% al 12,5%. En este caso, obtenemos un valor de $t = -3,945$; y por ello también significativo con $\alpha = 0,05$, dados los grados de libertad = 107.

La siguiente pareja de items a las que hemos sometido al contraste estadístico mediante la *t* de Student es la «a48» y «b44», centrada en la percepción sobre el conocimiento de los códigos lingüísticos de la televisión. En los porcentajes apreciamos cambios sustanciales, ya que el «sí» creció del 46% al 82,8% y el «no» descendió del 53,3% al 16,4%. Los valores de *t*, como apreciamos en la tabla, son de 7,767, por lo que con el margen de confianza estipulado y los mismos grados de libertad, podemos de nuevo concluir la existencia de cambios significativos una vez aplicado el Programa que, como en los casos anteriores, podemos apreciar que se modifican en virtud de las variables que consideramos positivas en orden a los objetivos de la investigación.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Lenguaje de la TV - Lenguaje de la TV	-,3984	,5689	5,129E-02	-,4999	-,2968	-7,767	122	,000

Los items «a49» y «b45» indagaba en esta misma línea, demandando información sobre el conocimiento de estos códigos. En el primer caso el 77,4% los desconocían y sólo el 5,8% afirmaban conocerlo, existiendo un 16,8% que respondía con la neutra «superficialmente». En la final, el «no» des-

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Conocimiento códigos - Aprendizaje códigos	-1,1789	,8202	7,395E-02	-1,3253	-1,0325	-15,941	122	,000

Universidad de Huelva 2009

ciende drásticamente al 10,2% y el «sí» sube al 53,9%, mientras que los que afirmaban «superficialmente» también crecen al 35,2%. Los valores de *t* en este caso se sitúan en 15,941, por lo que nuevamente obtenemos puntuaciones muy significativas, con el margen de confianza establecido y los grados de libertad, esto es, n - 2.

Los items «a53» y «b49» se centraban en la conciencia personal sobre el nivel de planificación de la televisión. Observamos también en el análisis comparativo de las frecuencias y porcentajes cómo aumentan los valores del «bastante», del 27% al 42,2%, disminuyen los del «poco», del 57,7% al 49,2%, y los del «nada», del 15,3% al 7,8%. En la tabla del procesamiento del SPSS para obtener los valores de *t*, observamos que ésta adquiere un valor de -3,233 y contando con los valores críticos que hemos estipulado, en cuanto a niveles de confianza y los grados de libertad, podemos considerar significativas estas mutaciones en las opiniones de los alumnos.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Planificación consumo TV - Nueva planificación consumo TV	-,2520	,8645	7,795E-02	-,4063	-9,77E-02	-3,233	122	,002

En la misma línea que la anterior, el par de items «a55» y «b50» indagaba en el conocimiento y capacidad personal para consumir y ver televisión. Los porcentajes positivos crecen del 46,7% al 62,5% de la primera a la segunda y los negativos descienden del 11,7% al 8,6%, mientras que la opción neutra «sólo a veces» también baja del 41,6% al 28,1%. En la correlación entre ambas variables, observamos en la tabla que los valores que obtenemos para *t* son de -2,718, por lo que nuevamente podemos rechazar H_0 y aceptar H_1, esto es, considerar que los valores no responden a una curva normal, sino que han existido cambios significativos, no debidos exclusivamente a fluctuaciones muestrales.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Racionalización consumo TV - Racionalización consumo TV	-,2033	,8294	,478E-02	-,3513	5,52E-02	-2,718	122	,008

La reflexión sobre el impacto de la televisión en la vida de las personas a través de sus valores positivos y negativos corresponde a los items «a56» y «b51». En

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Reflexión valores TV - Valores TV y Programa	-,8943	,9735	3,778E-02	-1,0681	-,7205	-10,188	122	,000

Universidad de Huelva 2009

este caso el estudio de los cambios porcentuales también nos permitieron apreciar alteraciones positivas de los valores afirmativos del 20,4% al 69,5% y el descenso de los negativos del 52,6% al sólo 6,3%, mientras que se estabilizaron la opción neutra, «superficialmente», en 27% y 23,4% respectivamente. Los valores de *t* son también especialmente significativos ya que se sitúan, en virtud de las coordenadas establecidas y los márgenes ya citados, en -10,185.

Los items «a61» y «b56», que etiquetamos como «el telespectador activo», interrogaba a los alumnos sobre la importancia de desempeñar un visionado crítico y activo del medio. Los valores positivos, que fueron los más señalados en las dos ocasiones, crecieron del 57,7% al 74,2% y los negativos descendieron del 17,5% al 5,5%, mientras que, al igual que antes, los indiferentes se estabilizaron con 24,1% y 20,3%. En este caso, los valores de *t* ofrecen puntuaciones del -2,656, también significativas ya que -2,656 > +/- 1,960.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Telespectador activo - Teslespectador activo	-,1382	,5772	205E-02	-,2412	3,52E-02	-2,655	122	,009

Finalmente en el par «a62» y «b57» se pregunta a los alumnos el hecho de la canalización de críticas a los medios. El porcentaje negativo en la primera ocasión era del 56,2% reduciéndose en la segunda al 3,9%, frente al más positivo («con frecuencia») que pasa del 2,9% al 41,4% y al intermedio («alguna vez») del 38,7% al 51,6%. Como se comprueba con el estadístico *t*, podemos afirmar al 95% de probabilidad que se ha producido un cambio, no achacable al azar, entre las respuestas manifestadas en cada una de las encuestas inicial y final, ya que dado a: 0,05; $t_{0.95, 122gl}$ = +/- 1,960, siendo el resultado superior a +/- 1,960, con una puntuación de -12,419.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia Inferior	Superior			
Par 1	Canalización crítica - Canalización crítica	-,8862	,7914	136E-02	-1,0274	-,7449	-12,419	122	,000

Ofrecemos a continuación para finalizar las tablas resúmenes de estos valores, obtenidos a través del procesamiento estadístico mediante el paquete SPSS, en el que se ofrece una panorámica general de estos valores que ya hemos analizado.

Universidad de Huelva 2009

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Funciones de los medios	,6016	123	,4916	4,432E-02
	Funciones de los medios	,9593	123	,1983	1,788E-02
Par 2	Conocimiento fenómeno TV	1,1057	123	,4928	4,443E-02
	Información Programa sob TV	1,7561	123	,4498	4,056E-02
Par 3	Importancia mundo de la TV	1,3415	123	,8855	7,984E-02
	Importancia mundo de la TV	1,6423	123	,7480	6,745E-02
Par 4	Conocimiento de la programación	1,1463	123	,6857	6,183E-02
	Conocimiento de la programación	1,4553	123	,7383	6,657E-02
Par 5	Necesidad análisis TV	,6585	123	,4761	4,293E-02
	Necesidad análisis TV	,8699	123	,3378	3,046E-02
Par 6	Reflexión sobre TV	,9675	123	,7235	6,524E-02
	Reflexión sobre TV	1,6179	123	,5940	5,356E-02
Par 7	Manipulación y TV	1,3496	123	,6527	5,885E-02
	Manipulación y TV	1,6260	123	,5492	4,952E-02
Par 8	TV y adicción	,7154	123	,4530	4,085E-02
	TV y adicción	,8862	123	,3189	2,875E-02
Par 9	Impacto reflexión publicitaria	,4907	108	,5022	4,833E-02
	Impacto reflexión publicitaria	,7130	108	,4545	4,373E-02
Par 10	Lenguaje de la TV	,4390	123	,4983	4,493E-02
	Lenguaje de la TV	,8374	123	,3705	3,341E-02
Par 11	Conocimiento códigos	,2764	123	,5477	4,939E-02
	Aprendizaje códigos	1,4553	123	,6684	6,027E-02
Par 12	Planificación consumo TV	1,0976	123	,6580	5,933E-02
	Nueva planificación consumo TV	1,3496	123	,6270	5,654E-02
Par 13	Racionalización consumo TV	1,3333	123	,6855	6,181E-02
	Racionalización consumo TV	1,5366	123	,6565	5,920E-02
Par 14	Reflexión valores TV	,7154	123	,8049	7,258E-02
	Valores TV y Programa	1,6098	123	,6225	5,612E-02
Par 15	Telespectador activo	,5935	123	,4932	4,447E-02
	Teslespectador activo	,7317	123	,4449	4,011E-02
Par 16	Canalización crítica	,4553	123	,5618	5,065E-02
	Canalización crítica	1,3415	123	,6118	5,516E-02

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Funciones de los medios y Funciones de los medios	123	,085	,351
Par 2	Conocimiento fenómeno TV y Información Programa sob TV	123	-,068	,457
Par 3	Importancia mundo de la TV y Importancia mundo de la TV	123	,161	,075
Par 4	Conocimiento de la programación y Conocimiento de la programación	123	,288	,001
Par 5	Necesidad análisis TV y Necesidad análisis TV	123	,180	,046
Par 6	Reflexión sobre TV y Reflexión sobre TV	123	,123	,174
Par 7	Manipulación y TV y Manipulación y TV	123	,276	,002
Par 8	TV y adicción y TV y adicción	123	,171	,058
Par 9	Impacto reflexión publicitaria y Impacto reflexión publicitaria	108	,254	,008
Par 10	Lenguaje de la TV y Lenguaje de la TV	123	,168	,064
Par 11	Conocimiento códigos y Aprendizaje códigos	123	,101	,265
Par 12	Planificación consumo TV y Nueva planificación consumo TV	123	,095	,294
Par 13	Racionalización consumo TV y Racionalización consumo TV	123	,237	,008
Par 14	Reflexión valores TV y Valores TV y Programa	123	,087	,336
Par 15	Telespectador activo y Teslespectador activo	123	,246	,006
Par 16	Canalización crítica y Canalización crítica	123	,092	,309

Universidad de Huelva 2009

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Funciones de los medios - Funciones de los medios	-,3577	,5142	4,637E-02	-,4495	-,2659	-7,715	122	,000
Par 2	Conocimiento fenómeno TV - Información Programa sob TV	-,6504	,6893	6,215E-02	-,7734	-,5274	-10,465	122	,000
Par 3	Importancia mundo de la TV - Importancia mundo de la TV	-,3008	1,0631	9,585E-02	-,4906	-,1111	-3,138	122	,002
Par 4	Conocimiento de la programación - Conocimiento de la programación	-,3089	,8506	7,669E-02	-,4608	-,1571	-4,028	122	,000
Par 5	Necesidad análisis TV - Necesidad análisis TV	-,2114	,5318	4,795E-02	-,3063	-,1165	-4,408	122	,000
Par 6	Reflexión sobre TV - Reflexión sobre TV	-,6504	,8776	7,913E-02	-,8071	-,4938	-8,219	122	,000
Par 7	Manipulación y TV - Manipulación y TV	-,2764	,7277	6,561E-02	-,4063	-,1465	-4,213	122	,000
Par 8	TV y adicción - TV y adicción	-,1707	,5074	4,575E-02	-,2613	-8,02E-02	-3,731	122	,000
Par 9	Impacto reflexión publicitaria - Impacto reflexión publicitaria	-,2222	,5854	5,633E-02	-,3339	-,1106	-3,945	107	,000
Par 10	Lenguaje de la TV - Lenguaje de la TV	-,3984	,5689	5,129E-02	-,4999	-,2968	-7,767	122	,000
Par 11	Conocimiento códigos - Aprendizaje códigos	-1,1789	,8202	7,395E-02	-1,3253	-1,0325	-15,941	122	,000
Par 12	Planificación consumo TV - Nueva planificación consumo TV	-,2520	,8645	7,795E-02	-,4063	-9,77E-02	-3,233	122	,002
Par 13	Racionalización consumo TV - Racionalización consumo TV	-,2033	,8294	7,478E-02	-,3513	-5,52E-02	-2,718	122	,008
Par 14	Reflexión valores TV - Valores TV y Programa	-,8943	,9735	8,778E-02	-1,0681	-,7205	-10,188	122	,000
Par 15	Telespectador activo - Teslespectador activo	-,1382	,5772	5,205E-02	-,2412	-3,52E-02	-2,655	122	,009
Par 16	Canalización crítica - Canalización crítica	-,8862	,7914	7,136E-02	-1,0274	-,7449	-12,419	122	,000

Universidad de Huelva 2009

3.8.2. El análisis de observaciones, diarios y entrevistas

Una vez que hemos procedido a analizar los cuestionarios inicial y final, realizados previa y con posterioridad a la aplicación del Programa por alumnos y profesores sujetos de la experimentación del mismo, procedemos ahora -como ya señalamos-, a analizar los diarios, entrevistas y observaciones realizados, con el objeto de obtener una visión complementaria de la experimentación del mismo a través de los actantes directos y los observadores externos de la investigación.

Como apuntamos en las páginas anteriores al contextualizar nuestra investigación, procedemos a realizar un proceso analítico globalizado del conjunto de esta información, de forma que la ya citada fase de reducción de datos se articule en base a un mismo conjunto de unidades de análisis.

Para el estudio de los diferentes textos, al igual que Cabero y Hernández (1995: 60), necesitábamos de un sistema de categorías, ya que éste -como ya hemos indicado en el epígrafe del proceso analítico seleccionado para el estudio de los diarios, observaciones y entrevistas- «reduce la información y determina las unidades de significado», a través de códigos capaces de identificar los temas alrededor de los tópicos de nuestra experimentación. Ya hemos señalado también las fuentes bibliográficas básicas tenidas en cuenta a la hora de elaborar nuestro sistema de categorías y códigos que se presenta, como puede observarse a continuación, en dos grandes dimensiones: el Programa Didáctico en su globalidad y su aplicación práctica, a través del Paquete Curricular. A su vez, estos dos ámbitos se subdividen en nuestra propuesta concreta en macrocategorías que al mismo tiempo pueden desmenuzarse en otros códigos subordinados.

Presentamos en la siguiente tabla la propuesta general del sistema de dimensiones, macrocategorías y códigos seleccionados en nuestra experimentación, con una descripción del significado interpretativo que obtiene en nuestro trabajo, así como el criterio de autoridad empleado, en caso que hayan ya sido utilizados en otras investigaciones.

N°	Categorías	Definiciones	Códigos	Macrocategorías
		1. DISEÑO		
1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO				
1	Materiales	Manifestaciones genéricas relativas al desarrollo del Programa Didáctico en las aulas.	MAR	Programa Didáctico
2	Legislación	Referencias a la normativa legal existente en la Comunidad Autónoma Andaluza en las asignaturas implicadas en el Programa Didáctico.	LEG	
3	Carencias	Insuficiencias y lagunas del diseño del Programa detectadas en la experimentación del mismo.	CAR	

Universidad de Huelva 2009

4	Discrepancias	Disparidad de criterios expresados por los docentes en la explicitación del Diseño del Programa Didáctico.	DIS	
5	Propuestas	Propuestas de mejora enunciadas por los profesores aplicadores.	PRO	
6	Oportunidad	Manifestaciones relativas a la necesidad de la integración curricular de la «competencia televisiva» en el aula y de la difusión del Programa Didáctico.	OPO	
7	Valoración positiva	Comentarios favorables al diseño del Programa.	VPO	
8	Valoración negativa	Comentarios desfavorables al diseño del Programa.	VNE	
1.2. PAQUETE CURRICULAR				
9	Diseño	Observaciones relacionadas con la presentación formal del libro de trabajo.	CAD	Cuaderno del Alumno
10	Estructura	Consideraciones relativas a la estructura general de los Módulos de Trabajo, a las Unidades Didácticas y los objetivos generales del Manual, globalmente considerados.	CAE	
11	Planteamiento didáctico	Comentarios relacionados con la propuesta pedagógica recogida en el Manual del Alumno.	CAP	
12	Diseño	Observaciones relacionadas con la presentación formal del Libro del Profesor.	GDD	Guía Didáctica
13	Propuesta didáctica	Consideraciones relativas a la estructura general de la Guía en cuanto a su contextualización curricular, la presentación del Programa y el planteamiento de la programación y secuenciación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como de recursos complementarios.	GDP	
14	Contenidos	Apreciaciones relativas a los mensajes y sus relaciones con el Programa en las cintas videográficas.	VCO	Vídeos
15	Tratamiento audiovisual	Comentarios acerca del montaje sonoro y visual de este medio.	VTA	
16	Planteamiento didáctico	Aportaciones para la aplicación y uso en el aula del Programa.	VPD	
17	Realización	Observaciones relacionadas con la presentación formal y estructura temática de las Guías de explotación.	GER	Guías de Explotación de vídeos
18	Aplicación didáctica	Valoraciones relacionadas con las posibilidades derivadas de su aplicación en el aula.	GED	

Universidad de Huelva 2009

19	Materiales complementarios	Referencias a otros recursos impresos y audiovisuales recogidos en el Programa en el Paquete Íntegro.	OMC	Otros materiales
20	Materiales auxiliares	Referencias a otros recursos complementarios, impresos o audiovisuales ausentes en el Diseño del Programa.	OMA	

2. EXPERIMENTACIÓN

2.1. CONTEXTO				
21	Aula	Descripción del espacio físico en el que se imparte la enseñanza.	CAU	Espacio físico
22	Centro	Alusiones al edificio o a la institución donde se desarrolla el Programa.	CCE	
23	Entorno	Indicaciones sobre el ámbito social y/o geográfico donde se desarrolla la enseñanza.	CEN	
24	Agentes externos	Referencias a los observadores, al investigador principal y/u otras personas que interfieran o faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.	CAG	Agentes
25	Administración	Comentarios relativos a la Administración educativa en la que se lleva a cabo la aplicación del Programa.	CAD	
2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN				
26	Conocimiento de contenido pedagógico	Declaraciones conceptuales del profesor aplicador sobre el currículum recogido en el Programa (basado en Villar y Cabero, 1997).	PCP	Planificación y organización
27	Destreza docente	Competencias o habilidades observables que emplea un profesor en su enseñanza en el aula (basado en Villar y Cabero, 1997).	PDE	
28	Estrategias de trabajo	Metodología propuesta para el desarrollo del trabajo (Cabero, 1997).	PES	
29	Percepción de problemas	Indicación de problemas por el profesor, el observador o los alumnos que impiden el desarrollo del Programa (Villar y Cabero, 1997).	PPP	
30	Condiciones óptimas	Declaraciones de creencias y situaciones sobre la optimización del desarrollo del Programa en el aula (basado en Villar y Cabero, 1997).	PCO	
31	Organización de la clase	Se alude a las normas y procedimientos utilizados por el profesor para organizar espacial y temporalmente la clase y las descripciones efectuadas sobre dicha organización (Loughilm, 1987; Moral y Fernández, 1995).	POR	
32	Agrupamientos	Establecimiento de grupos de distinto tamaño en una clase (Villar y Cabero, 1997).	PAG	

Universidad de Huelva 2009

2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA				
33	Comprobación inicial	El profesor hace preguntas antes de comenzar un tema nuevo para conocer qué saben los alumnos (Rosenshine y Stevens, 1989; Villar y Cabero, 1997).	DCI	Dinámica y ambiente de aula
34	Demostración y explicación	El profesor comunica visual y/u oralmente a los alumnos los contenidos o propone actividades y tareas (Rosenshine y Stevens, 1989; Comber y Keeves, 1994).	DDE	
35	Debate	Actividad de la clase en la que existe una puesta en común acerca de un tema y en el que participan todos los miembros (Dillar, 1994; Villar y Cabero, 1997).	DDB	
36	Preguntas de los alumnos	Demanda de información por parte de los alumnos al profesor (Villar y Cabero, 1997).	DPR	
37	Clima del grupo	Relaciones de comunicación que se establecen entre los miembros del grupo, teniendo en cuenta las normas establecidas, los roles de cada uno de sus miembros, etc. (Cabero y Márquez, 1997).	DCL	
38	Tareas	Comentarios realizados por parte del profesor referidos a las actividades que tienen que realizar los alumnos (Villar y Cabero, 1997).	DTA	
39	Trabajo individual	Tareas realizadas por un alumno individualmente (Villar y Cabero, 1997).	DTI	
40	Trabajo colectivo	Actividades realizadas por el grupo clase (Villar, 1992).	DTC	
41	Actividades extraescolares	Actividades requeridas a los estudiantes fuera del ámbito del centro escolar (Villar y Cabero, 1997).	DAE	
42	Participación	Actividad del profesor por la cual solicita la intervención de los alumnos en las actividades de clase (Gall y Artero-Bonarne, 1994).	DPA	
43	Implicación	Participación consciente y activa del alumno en el trabajo (Cabero y Hernández, 1995).	DIM	
44	Motivación	Referencias a las estrategias empleadas por el profesor para provocar, aumentar y/o mantener el interés de sus alumnos, así como la demostración de interés por parte éstos (Villar y Cabero, 1997).	DMO	
45	Desinterés/apatía	Falta de interés de los alumnos por la realización de la actividad indicada por el profesor (Villar, 1992).	DDA	
46	Conflictos	Enumeración de distintos tipos de problemas y situación de clase en la que el profesor tiene que resolver una situación crítica (Wayson y Pinnel, 1994; Villar, 1996).	DCO	

Universidad de Huelva 2009

2.4. EVALUACIÓN				
47	Estrategias e instrumentos	Procedimientos y herramientas usados en clase para comprobar aprendizajes (Villar y Cabero, 1997).	EEI	Evaluación
48	Corrección	El profesor informa a los alumnos de si su respuesta es correcta o no, así como dónde puede estar el error cometido (Gall y Artero-Bonarne, 1994; Villlar y Cabero, 1997).	ECO	
2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA				
49	Tiempo	Dificultades derivadas de la distribución horaria.	LTI	Limitaciones del proceso
50	Recursos	Deficiencias en la disponibilidad y uso de medios y recursos para la aplicación del Programa.	LRE	
51	Personal	Ausencia, escasez e interferencias derivadas de la presencia/ausencia de los sujetos de la investigación o de otras personas.	LPE	
52	Presupuestos	Problemas ocasionados por la falta de recursos económicos.	LPR	
53	Cualificación	Dificultades en la aplicación del Programa por la insuficiente formación inicial de los profesores.	LCU	
54	Perfeccionamiento	Demandas de formación permanente o autoformación que expresan los docentes.	LPF	
55	Contenidos	Reconocimiento de mejoras conceptuales notables o significativas derivadas de la aplicación del Programa.	ACO	Avances del Proceso
56	Hábitos	Reconocimiento de mejoras en estilos y/o rutinas en el uso de la TV.	AHA	
57	Valores	Apreciación y provecho personal, social y de relaciones derivadas de la aplicación del Programa.	AVA	
58	Expectativas de cambios	Explicitación de mejoras generales como telespectadores activos y críticos como consecuencia de la experimentación del Programa.	EXP	Prospectivas del Proceso

Una vez establecida la tabla de códigos y conforme al proceso reseñado con anterioridad de refinamiento del instrumento a través de la consulta a los expertos y a los propios aplicadores, tal como establecen Casas (1989) y Cabero y Hernández (1995: 62), se codificó el material, primero a través de un proceso manual con la intervención del investigador principal y tres colaboradores de la investigación, como ya se indicó en al mencionar los agentes externos, y concretamente referido a los codificadores.

Los textos originales se convirtieron posteriormente, una vez concluida la fase de refinamiento de la tabla de metacategorías y códigos, y trianguladas las interpretaciones de los agentes responsables de la codificación, a formato ASCII, en primer lugar en papel,

Universidad de Huelva 2009

como hemos indicado y en un segundo momento, volcando los datos al programa de análisis cualitativo «HiperResearch», ya reseñado y explicitadas todas las fases del proceso de codificación.

Los datos analizados se estructuraron en tres grandes bloques, en función del tipo de material seleccionado, conforme a las orientaciones ya reseñadas en este capítulo:

Entrevistas colectivas
Entrevistas a profesores aplicadores Entrevistas a observadores externos
Diarios
Diarios de profesores Diarios de alumnos
Observaciones

Toda esta información, recopilada durante los seis meses de aplicación de la experimentación, demandaba un criterio de segmentación para su procesamiento informático. Por un lado, era evidente que el criterio del «centro» era un factor clave a tener presente y éste se recogía con nitidez en toda la documentación aportada. Pero era necesario también establecer un corte temporal que permitiera manejar la copiosa documentación acumulada, al tiempo que favoreciera la comparación progresiva de los datos en el proceso de aplicación del Programa. La unidad temporal de segmentación adoptada fue definitivamente el período mensual, no sólo por su coherencia y equilibrio en la segmentación, sino también por ser la unidad natural de una de las tres fuentes primarias básicas -las entrevistas a observadores y aplicadores-, que se habían materializado en el período de experimentación conforme a este criterio de periodización, por lo que se contaba entre los documentos primarios con sesiones correspondientes a cada uno de los meses de aplicación del Programa, esto es, seis, de enero a junio. Ya hemos apuntado en un epígrafe anterior de este capítulo la tabla de sesiones de entrevistas a aplicadores y a observadores, indicando su fecha de realización. Anotamos por ello, la clave que vamos a utilizar en su procesamiento posterior, no sin antes reseñar el carácter grupal de las mismas, y por ende, de implicación de todos los profesores aplicadores u observadores de todos los centros de la investigación.

Entrevistas a observadores (ENO)

Número de sesión	Clave de identificación	Mes
Número 1	ENO01	Enero
Número 2	ENO02	Febrero
Número 3	ENO03	Marzo

Universidad de Huelva 2009

Número 4	ENO04	Abril
Número 5	ENO05	Mayo
Número 6	ENO06	Junio

Entrevistas a profesores aplicadores (ENA)

Número de sesión	Clave de identificación	Mes
Número 1	ENA01	Enero
Número 2	ENA02	Febrero
Número 3	ENA03	Marzo
Número 4	ENA04	Abril
Número 5	ENA05	Mayo
Número 6	ENA06	Junio

Con este criterio de parcialización temporal, y para obtener una unidad temporal de comparación uniforme y coherente entre todos los documentos, se procedió a subdividir las sesiones de observación y los diarios de profesores y alumnos. Como señalamos en la tabla donde indicamos el proceso de análisis de estos documentos, las observaciones contaron con las siguientes sesiones por centros:

	San Sebastián OSS	Cl. Campoamor OCC	Marismas/J OMH	Marismas/H OMJ	D. Rodríguez ODR	V. Belén OVB	Sº Corazón OSC
Enero	1	2	3	2	2	1	-
Febrero	3	3	3	3	3	3	1
Marzo	2	3	-	1	1	2	3
Abril	2	3	3	2	2	4	3
Mayo	3	-	3	1	2	1	4
Junio	2	1	-	3	2	1	1
TOTAL	13	12	12	12	12	12	12

Tabla de observaciones, segmentadas mensualmente

Como se aprecia en la tabla, existe una cierta constancia en los datos obtenidos con este criterio mensualmente, contándose con excepciones provocadas por el comienzo tardío o la finalización prematura, ya por la existencia de largos períodos vacacionales entre los trimestres. Partiendo por ello de esta segmentación, obtenemos los siguientes bloques segmentados de documentos para el análisis, con sus correspondientes códigos de denominación:

Universidad de Huelva 2009

	San Sebastián OSS	C. Campoamor OCC	Marisma/J OMH	Marisma/H OMJ	D. Rodríguez ODR	V. Belén OVB	S^a Corazón OSC
Enero	OSS01	OCC01	OMH01	OMJ01	ODR01	OVB01	-
Febrero	OSS02	OCC02	OMH02	OMJ02	ODR02	OVB02	OSC02
Marzo	OSS03	OCC03	-	OMJ03	ODR03	OVB03	OSC03
Abril	OSS04	OCC04	OMH04	OMJ04	ODR04	OVB04	OSC04
Mayo	OSS05	-	OMH05	OMJ05	ODR05	OVB05	OSC05
Junio	OSS06	OCC06	-	OMJ06	ODR06	OVB06	OSC06

Tabla de códigos de los documentos segmentados de las observaciones

Obtenemos por ello 38 segmentos observacionales (42, menos 4 ausencias), correspondientes a los siete centros en los seis meses de la experimentación. Estas segmentaciones se convertirán en el procesamiento informático de análisis cualitativo en archivos HRS correspondientes a cada uno de los centros analizados -siete en total-, que a su vez se subdividirán en casos en función de la unidad temporal de segmentación empleada -38 en este caso-.

En cuanto a los diarios, recordemos que hemos obtenido en nuestra investigación tanto documentos procedentes de los alumnos como de los profesores, por lo que los archivos HRS, como el número de casos se duplica en función de los centros, dada la doble perspectiva de la documentación. Al igual que en el procesamiento informático de las observaciones, hemos optado en la segmentación por la periodización mensual, independientemente del número de sesiones existentes en cada caso, ya que hemos estimado más coherente y uniforme esta parcelación con los otros documentos analizados. Obtenemos de esta forma los siguientes 14 archivos, convertido a formato HRS en el HiperResearch, que a su vez segmentados mensualmente, nos permiten obtener 84 casos (42 para diarios de alumnos y 42 para diarios de profesores), tal como se observa en las siguientes tablas.

Códigos de los documentos primarios de los diarios		
Diarios de los alumnos	**Centros**	**Diarios de los profesores**
DASS	IES San Sebastián	DPSS
DADR	IES Diego Rodríguez	DPDR
DAMJ	IES La Marisma/J	DPMJ
DAMH	IES La Marisma/H	DPMH
DACC	IES Clara Campoamor	DPCC
DAVB	Colegio Virgen de Belén	DPVB
DASC	Colegio Sagrado Corazón	DPSC

Universidad de Huelva 2009

Los 84 casos seleccionados (42 de diarios de alumnos y 42 de diarios de profesores) corresponden por ello a la segmentación en la unidad temporal empleada -meses- y la unidad espacial utilizada -centro-, pero en cada una de estas unidades segmentadas contamos con diferentes documentos agrupados, en este caso sesiones de aula, ya que como indicamos más arriba, frente a la sesión ordinaria semanal de las observaciones, en los diarios de alumnos y profesores las orientaciones generales señaladas al inicio de la investigación estipulaban la recogida de información por cada día de aplicación del Programa.

Como puede observarse en la tabla anexa de las sesiones recogidas en la documentación analizada, la segmentación por centros y meses nos permite agrupar en cada caso un número más o menos constante de sesiones que en el caso de los diarios de los profesores van desde las 18 a las 52, teniendo un término medio de 30 en los centros de la experimentación. La disparidad en el número viene condicionado por factores muy diversos, ya que aunque el período global de aplicación eran los seis meses, en ciertos casos se comenzó la misma con posterioridad o bien las sesiones fueron más prolongadas en su unidad temporal. Como única nota diferenciadora, reseñar que en el DPMH observamos su finalización prematura, debido a la pérdida por parte de la profesora del documento informático donde recogía su diario, a causa de su inexperiencia en el tratamiento informatizado de datos. Por ello su no presencia, no significa su no realización, debiéndose cubrir esta laguna con los datos suministrados por las entrevistas, el diario del alumno y las observaciones externas.

	San Sebastián DPSS	Cl. Campoamor DPCC	Marisma/J DPMH	Marisma/H DPMJ	D. Rodríguez DPDR	V. Belén DPVB	Sª Corazón DPSC
Enero	4	9	6	7	8	-	-
Febrero	6	9	8	8	13	4	3
Marzo	4	4	11	5	8	3	8
Abril	7	9	-	9	10	8	8
Mayo	6	8	-	1	8	3	8
Junio	5	5	-	3	5	-	4
TOTAL	32	44	25	33	52	18	31

Tabla de diarios de los profesores, segmentadas mensualmente

En la tabla correspondiente a los diarios de los alumnos, podemos observar comparativamente respecto a la de los profesores que descienden considerablemente las sesiones recogidas en gran parte de los casos, a excepción de dos. Aun así es digno de reseñar la incentivación de los alumnos para mantener este instrumento de recogida de información con una periodicidad más o menos constante durante el período de aplicación del

Universidad de Huelva 2009

Programa. Para ello ya hemos aludido en epígrafes anteriores la labor de planificación desarrolladas y las técnicas de motivación utilizadas a través de la intermediación de los profesores aplicadores.

–	San Sebastián DASS	Cl. Campoamor DACC	Marisma/J DAMH	Marisma/H DAMJ	D. Rodríguez DADR	V. Belén DAVB	Sª Corazón DASC
Enero	2	-	1	-	5	-	-
Febrero	8	3	3	6	7	2	-
Marzo	5	2	-	5	5	3	-
Abril	8	5	3	9	9	4	4
Mayo	9	2	3	5	6	2	8
Junio	1	1	-	-	4	-	4
TOTAL	33	13	10	25	36	11	31

Tabla de diarios de los alumnos, segmentadas mensualmente

En suma, una vez analizado el sistema de segmentación y el resultado de los documentos primarios utilizados en la investigación, procede sintetizar, antes de presentar la tabla general de frecuencias en el sistema de codificación, el número de documentos presentes con su correspondiente clave de identificación, ya que éstos nos van a servir como referencias en los textos directos que vamos a entresacar.

Entrevistas

Entrevistas a aplicadores		Entrevistas a observadores	
HRS	Casos	HRS	Casos
ENA	ENA02	ENO	ENO02
	ENA03		ENO03
	ENA04		ENO04
	ENA05		ENO05
	ENA06		ENO06
Total: 1 HRS, 5 casos		Total: 1 HRS, 5 casos	

Universidad de Huelva 2009

En ambas fuentes, se observa la ausencia de los primeros casos, que se suprimieron ya que en ambas sesiones se procedió a explicitar por parte del investigador principal –como puede observarse en la «Documentación Complementaria»– las fases de la aplicación del Programa y las estrategias de implementación. Se obtiene por ello, un total de 2 archivos HRS y 10 casos para el análisis.

Observaciones

Observaciones		Observaciones		Observaciones	
HRS	Casos	HRS	Casos	HRS	Casos
OSS	OSS01	OSC	-	OVB	OVB01
	OSS02		OSC02		OVB02
	OSS03		OSC03		OVB03
	OSS04		OSC04		OVB04
	OSS05		OSC05		OVB05
	OSS06		OSC06		OVB06
Total: 1 HRS, 6 casos		Total: 1 HRS, 5 casos		Total: 1 HRS, 6 casos	

Observaciones		Observaciones		Observaciones		Observaciones	
HRS	Casos	HRS	Casos	HRS	Casos	HRS	Casos
ODR	ODR01	OMJ	OMJ01	OMH	OMH01	OCC	OCC01
	O DR02		OMJ02		OMH02		OCC02
	ODR03		OMJ03		OMH03		OCC03
	ODR04		OMJ04		OMH04		OCC04
	ODR05		OMJ05		OMH05		OCC05
	ODR06		OMJ06		-		OCC06
Total: 1 HRS, 6 casos		Total: 1 HRS, 6 casos		Total: 1 HRS, 5 casos		Total: 1 HRS, 6 casos	

En suma, siete archivos HRS y 40 casos en las observaciones, ya que a excepción de dos centros –uno que comenzó tarde y otro que finalizó antes–, en todos los casos se recogió información durante todas las unidades temporales en las que se segmentó la documentación.

Universidad de Huelva 2009

Diarios de profesores

Diarios de los profesores		Diarios de los profesores		Diarios de los profesores	
HRS	Casos	HRS	Casos	HRS	Casos
DPSS	DPSS01	DPSC	-	DPVB	-
	DPSS02		DPSC02		DPVB02
	DPSS03		DPSC03		DPVB03
	DPSS04		DPSC04		DPVB04
	DPSS05		DPSC05		DPVB05
	DPSS06		DPSC06		-
Total: 1 HRS, 6 casos		Total: 1 HRS, 5 casos		Total: 1 HRS, 4 casos	

Diarios de los profesores		Diarios de los profesores		Diarios de los profesores		Diarios de los profesores	
HRS	Casos	HRS	Casos	HRS	Casos	HRS	Casos
DPDR	DPDR01	DPMJ	DPMJ01	DPMH	DPMH01	DPCC	DPCC01
	DPDR02		DPMJ02		DPMH02		DPCC02
	DPDR03		DPMJ03		-		DPCC03
	DPDR04		DPMJ04		DPMH04		DPCC04
	DPDR05		DPMJ05		-		DPCC05
	DPDR06		DPMJ06		-		DPCC06
Total: 1 HRS, 6 casos		Total: 1 HRS, 6 casos		Total: 1 HRS, 3 casos		Total: 1 HRS, 6 casos	

En cuanto a los diarios de los alumnos, podemos apreciar en las tablas adjuntas que también la documentación procesada se compone de siete archivos HRS, correspondientes a cada uno de los centros, de los que cuatro presenta la totalidad de los casos en la segmentación del material, frente a tres que no presentan algunos de éstos, ya por el comienzo, porque comenzó la aplicación más tarde, ya por el final, porque finalizó en el mes anterior la experimentación. Sólo reseñar -como ya hemos indicado- el caso del centro en el que la profesora fortuitamente destruyó la información informática de su diario en varios meses, por lo que su documentación aparece incompleta.

Universidad de Huelva 2009

Diarios de alumnos

Diarios de los alumnos		Diarios de los alumnos		Diarios de los alumnos	
HRS	**Casos**	**HRS**	**Casos**	**HRS**	**Casos**
DASS	DASS01	DASC	-	DAVB	-
	DASS02		-		DAVB02
	DASS03		-		DAVB03
	DASS04		DASC04		DAVB04
	DASS05		DASC05		DAVB05
	DASS06		DASC06		-
Total: 1 HRS, 6 casos		**Total: 1 HRS, 3 casos**		**Total: 1 HRS, 4 casos**	

Diarios de los alumnos		Diarios de los alumnos		Diarios de los alumnos		Diarios de los alumnos	
HRS	**Casos**	**HRS**	**Casos**	**HRS**	**Casos**	**HRS**	**Casos**
DADR	DADR01	DAMJ	-	DAMH	DAMH01	DACC	-
	DA DR02		DAMJ02		DAMH02		DACC02
	DADR03		DAMJ03		-		DACC03
	DADR04		DAMJ04		DAMH04		DACC04
	DADR05		DAMJ05		DAMH05		DACC05
	DADR06		-		-		DACC06
Total: 1 HRS, 6 casos		**Total: 1 HRS, 4 casos**		**Total: 1 HRS, 4 casos**		**Total: 1 HRS, 5 casos**	

Nuevamente en este sector de la documentación -los diarios de los alumnos- contamos con siete archivos HRS, con una mayor irregularidad en los casos por segmentación temporal, ya que -como indicamos en epígrafes anteriores- este sistema de recopilación de información fue más difícil e inconstante por parte de algunos de sus actores. En todo caso, hay que apreciar este material, ya que en éste responden en dos centros a todos sus casos, uno con cinco y tres en cuatro. Sólo un centro, que comenzó más tarde, presenta tres segmentos de recogida de información.

Una vez que se ha especificado el material concreto de recopilación de información y la estructuración del mismo para el procesamiento informático, procede ahora, recoger la tabla general de los códigos con las frecuencias de aparición para que -como establecen Cabero y Hernández (1995: 64)- se pueda:

- Conocer qué códigos cuentan con mayor o menor frecuencia entre las metacategorías y los correspondientes a una misma metacategoría.

Universidad de Huelva 2009

❖ Detectar qué códigos son los más empleados en cada instrumento o los que aparecen en menor número de ocasiones.
❖ Apreciar el comportamiento de los códigos en cada uno de los discursos.

Para ello hemos procedido, siguiendo las aportaciones de Gallego (1997: 204 y ss.), a la codificación del material por el programa de análisis de datos cualitativos «HiperResearch» –tal como especificamos en epígrafes anteriores–, codificando todo el material, conforme a la tabla de categorías y códigos presentada, y elaborando a posteriori los informes («reports») correspondientes para el recuento de los códigos que desafortunadamente no es realizada de forma óptima por el programa, ya que éste solo puede elaborar informes correspondientes a cada archivo HRS y no al conjunto de ellos, como hubiera sido deseable, dado la necesidad de agrupar en nuestra investigación todos los documentos correspondientes a cada categoría de información: diarios (de alumnos y profesores, de forma independiente y grupalmente), observaciones, entrevistas (de observadores y aplicadores), y a su vez toda esta información recogiendo los datos de todos los centros. Por ello, una vez realizados todos los cálculos correspondientes y agrupando la información conforme a nuestros fines de la investigación, obtuvimos los siguientes cómputos de todos los datos:

Resultados totales codificaciones

Categorías	Cód.	01	02	03	04	05	06	TOTAL
1. DISEÑO								
1.1 PROGRAMA DIDÁCTICO								
Materiales	MAR	1			5	6	5	17
Legislación	LEG							
Carencias	CAR	2	4	3	4	5	3	21
Discrepancias	DIS	1	4	1	4	2	5	17
Propuestas	PRO		2		4	2	5	13
Oportunidad	OPO			2				2
Valoración positiva	VPO	1	20	9	27	23	34	114
Valoración negativa	VNE	1	8		4	2	2	17
		6	38	15	48	40	54	201
1.2 PAQUETE CURRICULAR								
Diseño del Cuaderno	CAD	1	3		1	9		14
Estructura del Cuaderno	CAE	9	15	4	6	5	3	42
Planteamiento didáctico	CAP	4	11	2	15	5	7	45
Diseño Guía Didáctica	GDD							

Universidad de Huelva 2009

Propuesta didáctica Guía	GDP	2	1	1	3	4	2	13
Vídeos. Contenidos	VCO		9	15	22	10	4	60
Vídeos. Trat. audiovisual	VTA			3	3	1		7
Vídeos Plant. didáctico	VPD		4	5	18	12	15	54
Guía Vídeo. Realización	GER			1	3	1	1	5
Guía Vídeo. Aplicación	GED		1	4	4	3	4	16
Material complementario	OMC			1		4		5
Material auxiliar	OMA	8	16	13	14	23	11	85
		24	60	50	89	77	47	347

2. EXPERIMENTACIÓN

2.1. CONTEXTO

Aula	CAU	5	6	3	6	6	2	28
Centro	CCE	2			1	2	4	9
Entorno	CEN	1			2		2	5
Agentes externos	CAG	10	18	4	9	13	10	64
Administración	CAM		2		2		1	5
		18	26	7	20	21	19	111

2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

Conocimiento conten. ped.	PCP	2	9	6	13	3	6	39
Destreza docente	PDE	11	34	24	32	26	24	149
Estrategias de trabajo	PES	13	31	19	33	23	18	137
Percepción problemas	PPP	11	43	17	38	20	20	149
Condiciciones óptimas	PCO	5	7	4	6		2	24
Organización de clase	POR	6	6	3	7	5	2	29
Agrupamientos alumnos	PAG	11	15	11	11	8	4	60
		59	145	84	140	85	74	587

2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA

Comprobación inicial	DCI	5	6	6	2	5		24
Demostración y explicación	DDE	53	55	33	57	23	9	230
Debate	DDB	24	29	25	27	11	6	122
Preguntas de alumnos	DPR	11	11	5	11	5	3	46
Clima del grupo	DCL	26	44	24	37	34	15	180
Tareas	DTA	43	67	24	57	35	15	241
Trabajo individual	DTI	5	4	8	1	5	1	24
Trabajo colectivo	DTC	6	7	10	15	11	4	53
Actividades extraescolares	DAE	6	7	1			1	15
Participación	DPA	49	34	24	19	9	9	144
Implicación	DIM	45	54	68	54	41	13	277
Motivación	DMO	28	47	45	66	65	32	283
Desinterés/apatía	DDA	22	33	15	33	11	8	122
Conflictos	DCO	8	9	2	9	7	3	38
		331	409	290	388	282	119	1799

2.4. EVALUACIÓN

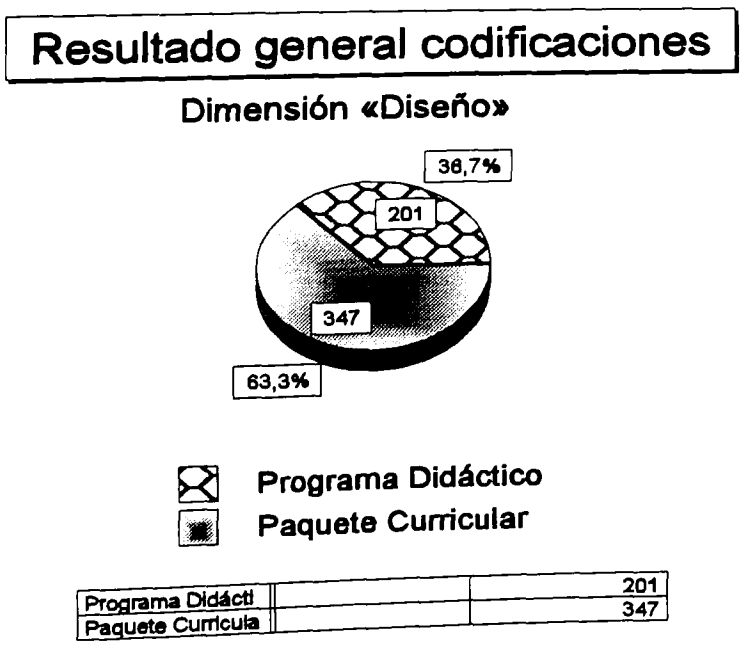
Estrategias/ instrumentos	EEI	9	15	9	13	12	10	68

Universidad de Huelva 2009

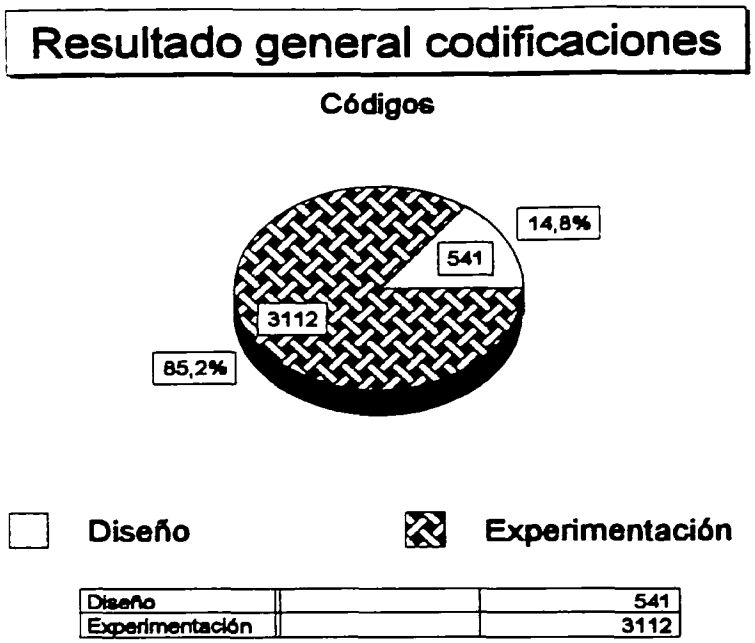
Corrección	ECO	5	5	3	15	12	2	40
		14	20	12	26	24	12	108
25. PROCESOS DEL PROGRAMA								
Limitaciones tiempo	LTI	12	29	14	25	29	24	134
Limitaciones recursos	LRE	8	14	9	11	18	16	76
Limitaciones personal	LPE	2	5	2	7	6	12	34
Limitaciones presupuestos	LPR							
Limitaciones cualificación	LCU	3	7	6	8	1	4	29
Limitac. perfeccionamiento	LPF		1	1				2
Avances en contenidos	ACO	3	8	14	22	16	14	82
Avances en hábitos	AHA		4	2	6	1	2	15
Avances en valores	AVA	3	1	5	17	12	12	50
Expectativas de cambios	EXP	4	9	10	28	15	19	85
		35	78	63	124	99	108	507
TOTALES		487	776	520	838	808	433	3660
Categorías	Cód.	01	02	03	04	05	06	TOTAL

Observamos por ello en esta tabla general de codificaciones que el procesamiento global de todos los documentos recogidos en esta fase de análisis de diarios, entrevistas y observaciones concluye con un cómputo global de 3.660 fragmentos codificados en virtud de nuestra tabla de categorías y códigos presentada.

Si nos centramos en el análisis de las dos dimensiones, al «Diseño», en sus metacategorías del «Programa Didáctico» y del «Paquete Curricular», le corresponden un total de 548 códigos, frente a los 3.112 que presenta la dimensión «Experimentación», hecho explicable por la centralidad que ocupa en nuestros objetivos la aplicación específica del Programa en contexto naturales, frente a las apreciaciones, más o menos teóricas, sobre el diseño del material, que fue ya objeto del análisis y evaluación de expertos los medios de comunicación y la educación, tal como presentamos en el anterior capítulo de este trabajo.



Universidad de Huelva 2009

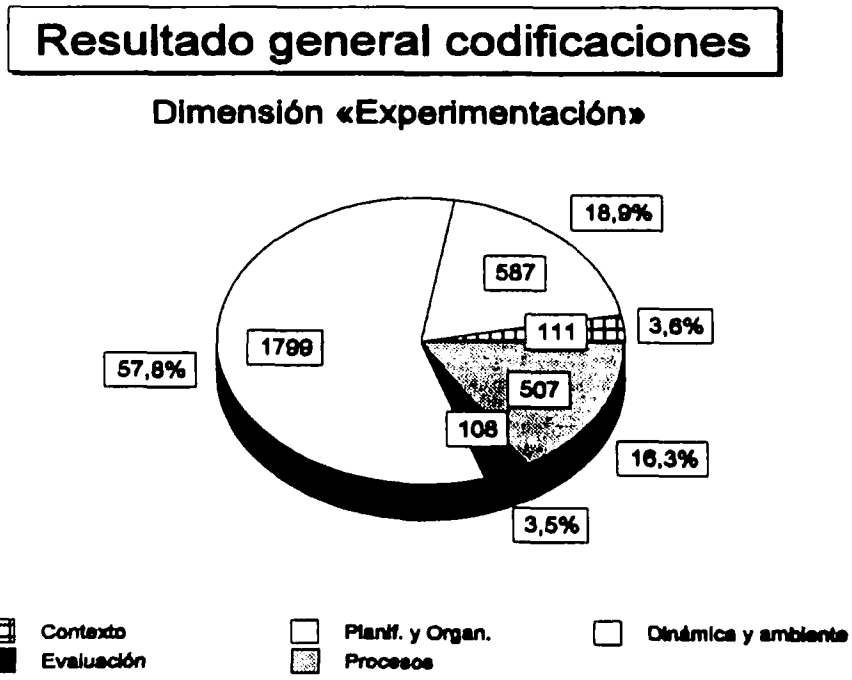


Diseño		541
Experimentación		3112

Dentro de la dimensión «Diseño», observamos que también es la aplicación concreta –el Paquete Curricular– el que predomina sobre los aspectos generales relacionados con el Programa Didáctico: 347 frente a 201 códigos.

En cambio, en la dimensión «Experimentación», recogimos en nuestra tabla de codificaciones cinco metacategorías específicas: el «contexto», la «planificación y organización», la «dinámica y ambiente de aula», la «evaluación» y los «procesos del Programa». La distribución general de frecuencias de códigos de estas metacategorías, que sumadas suponen –como ya hemos indicado– el 85,2% del total global, se distribuye como sigue:

Como puede apreciarse en el gráfico y en la tabla anteriormente presentada, la «dinámica y ambiente de aula» con 1.799 codificaciones es con mucho la metacategoría más significativa, apropiándose del 57,8% del total de la dimensión de «Experimentación». Este predominio es fácilmente explicable, ya que es la interacción del aula la realidad más observable, tal como hemos planteado en nuestros instrumentos de



Universidad de Huelva 2009

recogida de información, en la medida en que se pretendía obtener datos no tanto del diseño del material curricular, ya de alguna forma aportados por el análisis de los expertos, sino el grado de implementación que el Programa podía provocar en entornos de aprendizajes reales y concretos. Por ello, frente al análisis de los contextos, a la planificación y la organización e incluso, frente a las estrategias evaluativas, destaca la dinámica interaccional y el ambiente de aula.

Los «contextos» aparecen con escasas codificaciones, si los valoramos comparativamente con el total de la «Experimentación», ya que solamente se hacen 111 referencias explícitas que suponen solo un 3,6% del total de la metacategoría.

La «planificación y organización» tiene una mayor presencia con 587 codificaciones, casi una quinta parte del total (18,9%), al igual que la metacategoría que hemos calificado como «procesos del Programa» para recoger los avances, limitaciones y expectativas del mismo. En este caso son 507 códigos (16,3%), especialmente significativos para valorar las posibilidades y obstáculos de la implementación en contextos reales del Paquete Curricular. Finalmente, los códigos referidos a la evaluación son escasos comparativamente también, ya que sólo aparecen 108 (3,5%), lo que nos lleva a concluir la trascendencia de la valoración del propio Programa en sí mismo, obviándose los recursos evaluadores concretos, ya de por sí excesivamente explicitados en los materiales.

Una vez que hemos presentado la tabla general de las codificaciones, vamos a proceder a presentar los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos de recogida de información procesual utilizados, presentando la tabla general de referencias codificadas, con su correspondiente descripción e interpretación, si cabe, así como los textos primarios que, a través de la informatización obtenida por el HiperResearch, hemos procedido a reducir, contando -como es justo de reconocer- con el filtraje del propio investigador que en cada momento ha seleccionado de las 3.660 codificaciones aquéllas que ha estimado que mejor respondían a la interpretación contextual.

Total codificación observaciones

Categorías	Cód.	OB1	OB2	OB3	OB4	OB5	OB6	TOTAL
1. DISEÑO								
1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO								
Materiales	MAR				3	5		8
Legislación	LEG							
Carencias	CAR		1	1	1			3
Discrepancias	DIS							
Propuestas	PRO							
Oportunidad	OPO			1				1

Universidad de Huelva 2009

Valoración positiva	VPO		1	1	13	9	4	28
Valoración negativa	VNE		1		1		1	3
			3	3	18	14	5	43

1.2. PAQUETE CURRICULAR								
Diseño del Cuaderno	CAD				1			1
Estructura del Cuaderno	CAE	2	1	3	3	1		10
Planteamiento didáctico	CAP		1	1	5	2	2	11
Diseño Guía Didáctica	GDD							
Propuesta didáctica Guía	GDP		1		1			2
Vídeos. Contenidos	VCO		3	3	4	2	1	13
Vídeos. Trat. audiovisual	VTA							
Vídeos Plant. didáctico	VPD		1	2	6	2	2	13
Guía Vídeo. Realización	GER			1	2	1		4
Guía Vídeo. Aplicación	GED				2	1		3
Material complementario	OMC			1				1
Material auxiliar	OMA	4	5	4	2	9	4	28
		6	12	15	26	18	9	86

2. EXPERIMENTACIÓN

2.1. CONTEXTO								
Aula	CAU	5	2	2	4	2	1	16
Centro	CCE							
Entorno	CEN						1	1
Agentes externos	CAG	3	7	1	5	3	4	23
Administración	CAM				2			2
		8	9	3	11	5	6	42

2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN								
Conocimiento conten. ped.	PCP	1			1		1	3
Destreza docente	PDE	2	8	9	15	9	9	52
Estrategias de trabajo	PES	7	5	2	11	7	2	34
Percepción problemas	PPP		3	2	3	6	4	18
Condiciciones óptimas	PCO	1			2			3
Organización de clase	POR	3	3	2	4	4		16
Agrupamientos alumnos	PAG	3	6	3	3	2	3	20
		17	25	18	39	28	19	146

2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA								
Comprobación inicial	DCI	1	2	3		2		8
Demostración y explicación	DDE	30	32	17	31	12	4	126
Debate	DDB	8	8	4	6	3	3	32
Preguntas de alumnos	DPR	8	9	5	8	5	2	37
Clima del grupo	DCL	16	26	6	10	17	8	83
Tareas	DTA	13	11	5	16	11	4	60
Trabajo individual	DTI	2	3	5	1	3		14
Trabajo colectivo	DTC	2		2	5	7	1	17
Actividades extraescolares	DAE	4	2					6

Universidad de Huelva 2009

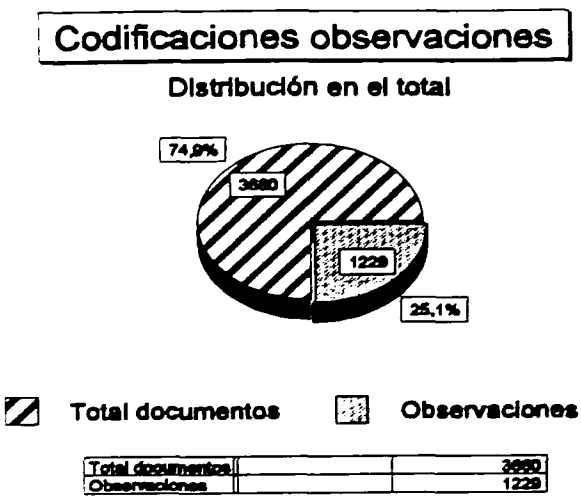
Participación	DPA	33	22	20	17	8	4	102
Implicación	DIM	23	17	35	19	13	3	110
Motivación	DMO	12	18	14	28	29	11	108
Desinterés/apatía	DDA	9	8	2	4	4	1	28
Conflictos	DCO	2	3			3		8
		183	159	118	143	115	41	739
2.4. EVALUACIÓN								
Estrategias/ instrumentos	EEI	8	4	1	4	2	7	24
Corrección	ECO	2	1	2	3	4	1	13
		8	5	3	7	6	8	37
2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA								
Limitaciones tiempo	LTI	1	5		4	11	10	31
Limitaciones recursos	LRE	2	3			3	5	13
Limitaciones personal	LPE	1	2			2	5	10
Limitaciones presupuestos	LPR							
Limitaciones cualificación	LCU		1	1				2
Limitac. perfeccionamiento	LPF							
Avances en contenidos	ACO	1	2	4	15	9	5	36
Avances en hábitos	AHA		1	1	1			3
Avances en valores	AVA	1		1	8	5	2	17
Expectativas de cambios	EXP		2	1	12	7	2	24
		6	16	6	40	37	29	138
TOTALES		208	229	167	285	223	117	1229
Categorías	**Cód.**	**OB1**	**OB2**	**OB3**	**OB4**	**OB5**	**OB6**	**TOTAL**

Nota: Esta tabla es el global de la suma de las puntuaciones obtenidas en las siete tablas de cada uno de los centros implicados en la investigación. En la «Documentación Complementaria» de este trabajo se ofrece un Anexo con los datos directos obtenidos a través del procesamiento cualitativo del Hiper-Research.

Observamos en la tabla que de las 3.660 codificaciones totales obtenidas en el conjunto de todos los documentos analizados, corresponden en el ámbito de las observaciones 1229 referencias que se distribuyen en todas las metacategorías y códigos inicialmente apuntados. De éstos, 129 corresponden a «Diseño» y 1.100 a «Experimentación» que, como ya hemos observado anteriormente, es el ámbito más aludido y estudiado.

En la dimensión del «Diseño», minoritaria en cuanto al número de codificaciones con respecto a la «Experimentación», las codificaciones se distribuían conforme a las referencias relacionadas con el Programa Didáctico como globalidad, frente a aquéllas que aludían a la concreción material de éste en el Paquete Curricular. Procedemos ahora,

Universidad de Huelva 2009



una vez que hemos incorporado las frecuencias de cada una de las metacategorías y códigos correspondientes, a ir incorporando textos primarios para ir contextualizando los sentidos y significaciones que los observadores en este caso han ido experimentando en las sesiones de observación que siguieron conforme a las pautas y patrones que en epígrafes anteriores ya reseñamos. Así en cuanto a los materiales en su totalidad, se valora especialmente el carácter innovador de los mismos, en cuanto al número de actividades, su nivel de adaptación, su carácter lúdico y motivante:

> *Observo que es un material con muchas actividades, el profesor puede elegir las que mejor se adapten a los alumnos y al tiempo modificarlas, como ha realizado NSR, con algunas actividades de grupo; los alumnos miran y observan con mucha atención la programación de los periódicos, siendo una actividad muy motivadora, lúdica para ellos, según demuestra el interés que despierta en ellos la realización de esta actividad (OSC05, MAR, 4, TEXT, char 2069 to 2486 of page 1 of OSC05.TXT).*

> *El material es muy útil y variado pudiendo elegir el profesor las actividades que mejor se adaptan a sus necesidades (OSC05, MAR, 4, TEXT, char 4016 to 4131 of page 1 of OSC05.TXT).*

> *Se puede observar que el material es muy lúdico y motivante debido a la gran aceptación que ha tenido toda la clase; posee gran variedad de tipos de ejercicios, lo cual provoca una menor rutina en el alumno y menor cansancio (OSC05, MAR, 4, TEXT, char 5016 to 5316 of page 1 of OSC05.TXT).*

Con respecto a las valoraciones generales del Programa que los observadores han detectado en su práctica observacional en el aula, destacan sobremanera las positivas (26) respecto a las negativas que sólo obtienen 3 referencias. En cuanto a aquéllas que especialmente destacan su potencialidad didáctica, podemos observar también que estos mismos comentarios están impregnados más de una visión práctica que de una valoración teórica del diseño del Programa como propiamente se solicitaba, lo que ratifica nuestra apreciación anterior de la notable influencia de los contextos de experimentación.

> *Se puede apreciar que tanto los alumnos como el profesor se sienten atraídos. Los alumnos muestran un gran interés, al parecerles un tema con muchísimo poder en nuestra sociedad (OMJ04, VPO, 1, TEXT, char 10470 to 10662 of page 1 of OMJ04.TXT).*

Universidad de Huelva 2009

De los comentarios que algunos alumnos hicieron se podía ver cómo había aumentado el nivel reflexivo y la capacidad para comunicar sus ideas al resto de la clase. (Vemos cómo el Programa está dando sus frutos, demostrándose que su contenido resulta enriquecedor para el desarrollo crítico y reflexivo de estos chavales hacia el medio que nos ocupa: la TV) (OMH05, VPO, 1, TEXT, char 2647 to 3062 of page 1 of OMH05.TXT).

Uno de los principales motivos por los cuales los alumnos están muy incentivados quizás sea porque los contenidos sobre los que se está trabajando se apartan de la línea tradicional, además no son nada abstractos, al contrario, les resultan bastante familiares porque son cosas que están acostumbrados a ver en sus contextos cotidianos (ODR04, VPO, 2, TEXT, char 3170 to 3505 of page 1 of ODR04.TXT).

En la metacategoría del «Paquete Curricular», obtenemos -como ya hemos indicado- un total de 86 referencias, siendo los códigos referidos a otros materiales empleados los que destacan especialmente con 28, así como a las referencias a la estructura del Cuaderno, a su planteamiento didáctico, así como a los contenidos de los Vídeos y a sus propuestas prácticas de aplicación.

En cuanto al Cuaderno del Alumno, pieza clave de todo el Paquete, se apunta, aludiendo a sus diferentes apartados y propuestas didácticas, que:

Destacan que el mapa conceptual les ha servido e influido mucho, ya que han descubierto, entre otras cosas, la singularidad de una emisora de televisión. En la valoración de las actividades de producción y de créditos, fue masiva su aceptación, siendo los mismos alumnos los que opinan que es una actividad que enriquece y que ayuda, entre otras cosas, a respetar el turno de palabra del compañero... (OSC05, CAE, 1, TEXT, char 12397 to 12797 of page 1 of OSC05.TXT).

Este apartado, «Qué pretendemos», ayuda a los alumnos a ser conscientes de todo lo que, si ellos se lo proponen, pueden llegar a saber, conocer y descubrir, ya que muchas veces en el material curricular se posee una variedad excesiva de recursos, pero sobre la cual el alumno no es capaz de reflexionar qué tipo de conocimientos, valores y actitudes les ha aportado (OVB04, CAE, 3, TEXT, char 13704 to 14069 of page 1 of OVB04.TXT).

La profesora aclara nuevamente que son fundamentales los objetivos que presenta el Libro, porque nos orientan en las capacidades que debemos desarrollar y nos sirven de orientación (OSC02, CAP, 1, TEXT, char 3633 to 3812 of page 1 of OSC02.TXT).

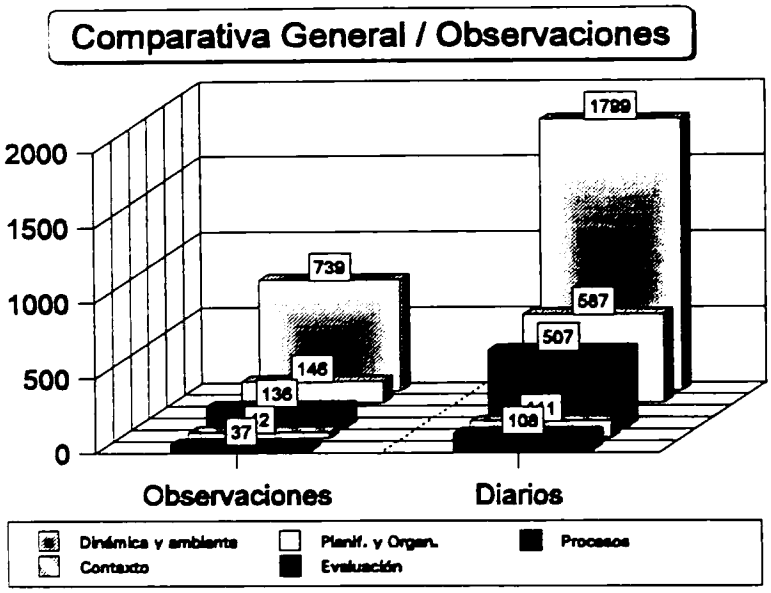
En cuanto a los vídeos, se señala la importancia que estos materiales tienen como complemento curricular del conjunto de los otros materiales presentes en el Programa, incidiéndose tanto en la dinámica de aula que crean como en sus contenidos auxiliares:

Aparecen, por tanto, los departamentos de redacción, los presentadores, los estudios de grabación, etc. Es muy interesante porque son cosas que muchas veces no las pensamos y que están detrás de todo lo que vemos (OSS04, VCO, 2, TEXT, char 6825 to 7037 of page 1 of OSS04.TXT).

La profesora está ojeando la Guía de explotación didáctica de los vídeos (que también las facilita el Programa Didáctico, donde se sugieren múltiples actividades para trabajar a partir de los vídeos), ya que existen actividades que pueden llevarse a cabo tanto antes como durante y después del visionado (OSS04, GED, 1, TEXT, char 7042 to 7364 of page 1 of OSS04.TXT).

Universidad de Huelva 2009

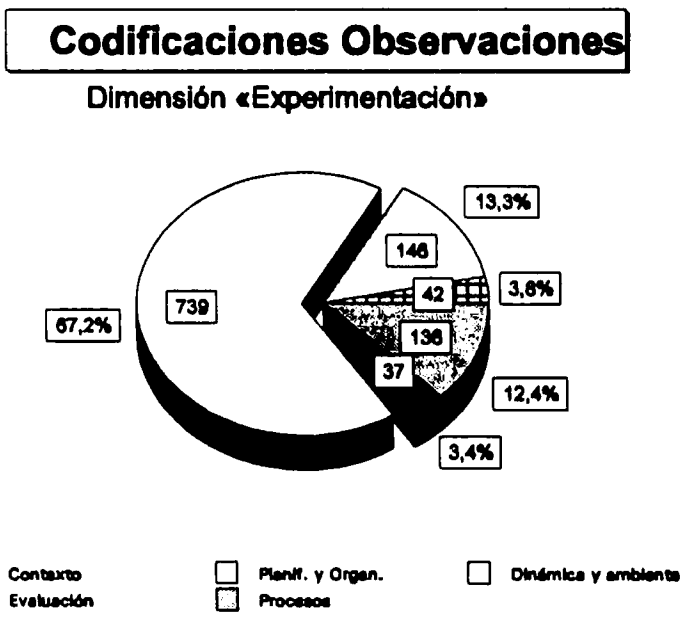
Si bien hemos observado ya que muchas de las referencias presentes en la primera dimensión están mediatizadas ya por la experimentación concreta del Programa en los centros, esta apreciación tiene su máxima expresión en las 1.100 referencias que se incluyen en nuestro estudio referidas al grado de implementación práctica, obtenida desde la óptica de los observadores. Incluimos un gráfico anexo con una comparativa de la distribución de los códigos tal como aparecen en la tabla general de codificaciones, comparada con las obtenidas en los documentos observacionales. Si observamos, se mantienen bastante constantes las metacategorías, siendo predominante especialmente la presencia de la dinámica y el ambiente de aula como parcela predominante.



Esta misma conclusión obtenemos si nos centramos en la proporción concreta de referencias que aparecen ya dentro de los documentos emanados de las observaciones: un número considerable de alusiones a la dinámica y el ambiente de aula (739) y unas puntuaciones más modestas pero significativas en cuanto a la valoración del contexto (42), la planificación y organización del aula (146), la evaluación (37) y los proceso de avance y limitaciones del Programa (136).

En cuanto a los códigos concretos de esta dimensión, y situados ya en la metacategoría de los «contextos», esto es, los espacios en los que se desarrolla en el Programa, hemos de observar cómo son las referencias al aula como espacio cotidiano de aprendizaje y los agentes externos –inusuales en la actividad cotidiana– los códigos más puntuados significativamente. En este sentido, los observadores anotan los cambios de ubicación que la aplicación del Programa conlleva, dada como veremos, la escasez de recursos audiovisuales en las aulas: salón de actos, biblioteca, sala de audiovisuales:

> *Estamos en el aula de audiovisuales para proceder al visionado de una película cuyo argumento es la televisión (OSS04, CAU, 2, TEXT, char 24 to 134 of page 1 of OSS04-TXT).*



Universidad de Huelva 2009

Nos encontramos en la biblioteca para utilizar el vídeo (OCC06, CAU, 1, TEXT, char 21 to 77 of page 1 of OCC06.TXT).

En un solo caso se hace referencia al contexto del Centro, pero es de especial significado, ya que alude al contexto en donde éste se inserta. Cuando hicimos referencia a los centros seleccionados, ya aludimos a la elección de un caso en una zona deprivada socioculturalmente para de esta forma contrastar la aplicación en contextos extremos. Es este caso al que corresponde esta apreciación.

Han influido múltiples factores sobre este resultado. Muchos de los alumnos de este grupo-clase tienen problemas causados por el ambiente sociocultural en el que se insertan. Son alumnos bastante difíciles, cuya actitud no es siempre positiva ni comprometida con su propio logro escolar. Su motivación y estimulación es bastante difícil, por lo que los logros siempre se van a ver a largo plazo (OVB06, CEN, 1, TEXT, char 677 to 1071 of page 1 of OVB06.TXT).

Pero son los agentes externos, incluido el propio observador, los que destacan especialmente en las referencias de esta metacategoría, concretamente 23 referencias, especialmente significativa, como ya comentamos en la descripción del instrumento, en las primeras sesiones de observación:

Finalmente hace un inciso y comenta que personalmente no se ha comportado igual que otros días por el hecho de estar la observadora (OMJ01, CAG, 1, TEXT, char 2382 to 2512 of page 1 of OMJ01.TXT).

El profesor se me acerca y me pregunta si he observado el detalle de los chicos de entrar en la clase y ponerse directamente a trabajar y dice estar bastante orgulloso de ello, ya que es lo que había estado intentando durante todo el curso (ODR04, CAG, 4, TEXT, char 4606 to 4844 of page 1 of ODR04.TXT).

En la metacategoría de la «planificación y organización», hay que señalar especialmente la centralidad que ha obtenido la destreza docente (52) y las estrategias de trabajos desarrolladas especialmente por el profesor (34), como eje neurálgico de la actividad, lo que conlleva la asunción del papel clave del docente en la aplicación del Programa, ya que es éste especialmente, y no de forma autónoma el material, el que dinamiza la actividad didáctica. También se han incluido un número considerable de referencias a los agrupamientos de los alumnos (20), ya que el Paquete Curricular demandaba un constante dinamismo en las formas de trabajo en el aula. Destacan también la percepción de problemas y la organización de la clase (18 y 16 referencias, respectivamente).

La centralidad de la figura docente se percibe en todos los centros en su manera de planificar su actuación didáctica y en sus propios planteamientos de la enseñanza y el abordaje del fenómeno televisivo. Sus conocimientos de contenido pedagógico se reflejan de forma explícita o implícita en todas sus actuaciones, como se recoge en esta apreciación del observador externo:

El profesor quiere abordar aquellos temas que, a su juicio, son más importantes. Por ello quiere extraer los conceptos fundamentales de las Unidades y lograr en un período corto de tiempo que sus alumnos finalicen la Optativa con las ideas claras, produciendo un cambio significativo en sus actitudes y abriéndoles las puertas para profundizar en un tema tan complejo y fascinante al mismo tiempo (OMJ06, PCP, 1, TEXT, char 3572 to 3969 of page 1 of OMJ06.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Pero es su destreza docente el código que -como ya hemos afirmado- tiene una mayor presencia, a través de la motivación, la dinamización de las actividades, la reconducción de los procesos de aprendizaje y escasamente en pocos casos con la explicación de contenidos, ya que si bien ésta era la actividad principal en la enseñanza tradicional la propia dinámica de los materiales, junto a la temática abordada, excluyen la predominancia de esta destreza, o al menos su monopolización de todo el proceso, siendo sustituida, conforme a los objetivos del Programa, a períodos de reflexión, de trabajo en equipo, de búsqueda de información, etc.:

La profesora ha ido constantemente estimulándolos y adaptando siempre el material a los intereses y conocimientos de sus alumnos (OVB06, PDE, 1, TEXT, char 1073 to 1201 of page 1 of OVB06.TXT).

La profesora, de alguna manera, es la que va induciendo el diálogo de la clase con el fin de hacer que los alumnos reflexionen y comprendan ciertos aspectos nocivos de la televisión (OSS03, PDE, 3, TEXT, char 6170 to 6351 of page 1 of OSS03.TXT).

Desde el inicio, la profesora ha ido adaptando las actividades a las necesidades de los alumnos, ya que además del material textual, proporciona a sus alumnos otros recursos didácticos (OSC05, PDE, 2, TEXT, char 8068 to 8251 of page 1 of OSC05.TXT).

La profesora seguidamente hace reflexionar a sus alumnos diciéndoles que, si se dan cuenta, no somos capaces de hacer nada sin la TV, por lo que se deduce su importancia (OSS03, PDE, 3, TEXT, char 9343 to 9533 of page 1 of OSS03.TXT).

En todo momento se intenta buscar un clima participativo y dinámico que ayude a los alumnos a comprender las ideas más fundamentales (OSS03, PDE, 3, TEXT, char 12793 to 12943 of page 1 of OSS03-TXT).

Se puede decir que hoy están dando las últimas pinceladas a todo lo que han trabajado durante el curso, con respecto al tema de la televisión. Su trabajo final está consistiendo en la elaboración de una síntesis de todos los contenidos trabajados con el fin de que perdure en ellos una visión global y crítica acerca del tema y que la asignatura al final sirva para algo. (Es un trabajo evaluativo cuyo planteamiento me parece muy acertado por parte de la profesora porque así vuelven a fijar ideas y cuando se trata de cambiar actitudes, como es el caso, hay que ser redundantes y perseverantes para que algo fructifique) (OSS06, PDE, 2, TEXT, char 4187 to 4808 of page 1 of OSS06.TXT).

El profesor valora mucho los razonamientos de los alumnos, así ellos se sienten seguros y no dudan en participar (OMJ04, PDE, 8, TEXT, char 8415 to 8526 of page 1 of OMJ04.TXT).

El profesor hace una selección de aquellas actividades que pueden motivar más a los alumnos, haciendo que reflexionen, debatan y comenten las respuestas para una mayor asimilación de los contenidos del tema (OMJ04, PDE, 8, TEXT, char 9823 to 10028 of page 1 of OMJ04.TXT).

La profesora siempre introduce cambios para que la aplicación del Programa se haga más dinámico y asequible, ya que hay ciertos apartados que resultan algo aburridos, debido a la reiteración de una misma estructura en las Unidades. Esto sucede con la evaluación, donde la profesora ha creído conveniente optar por una táctica más dinámica y variada (OCC03, PDE, 3, TEXT, char 3075 to 3420 of page 1 of OCC03.TXT).

Universidad de Huelva 2009

En cuanto a las estrategias de trabajo desarrolladas en el aula, hay que incidir en la importancia que adquiere la dinámica participativa, ya que ésta es el eje central del material curricular que hemos presentado.

Esta dinámica de preguntas directas y respuestas es la misma que se sigue para ver qué han contestado todos los demás en torno a la actividad que se está realizando (OMH02, PES, 2, TEXT, char 1050 to 1214 of page 1 of OMH02.TXT).

Sí continúa la dinámica de la clase de preguntas y aclaraciones (OSC04, PES, 1, TEXT, char 3522 to 3584 of page 1 of OSC04.TXT).

El desarrollo del resto de la clase se centró en torno a la realización de actividades que se encuentran en el Cuaderno del Alumno/a. (Como puede verse la metodología es bastante flexible ya que en una sola clase se hace uso de una gran variedad de materiales y recursos) (OMH04, PES, 2, TEXT, char 10949 to 11217 of page 1 of OMH04.TXT).

Incluso esta dinámica no tradicional ha sido, sin duda, uno de los elementos propulsores de cambios significativos en algunos discentes con problemas de adaptación:

Uno de los alumnos, que en las primeras observaciones aparece como apartado, seguía un ritmo diferente al de la clase porque faltaba, e incluso protestaba constantemente en voz baja (algunas veces coincidía a su lado, ya que se sentaba al final), se ha convertido en uno de los chicos más motivados de la clase, prácticamente es el que sigue las riendas de su grupo, no ha faltado ningún día desde hace bastante tiempo, no alborota como al principio, insiste a sus compañeros para terminar pronto para así poder grabar, es decir, es uno de los casos más significativos en los que se manifiesta que todo el conjunto (actitud del profesor, de los alumnos, aplicación del material, metodología, etc.) está resultando bastante positivo y beneficioso (ODR05, PES, 1, TEXT, char 6611 to 7383 of page 1 of ODR05.TXT).

Respecto a los problemas percibidos en esta metacategoría organizativa, hay que señalar las dificultades generales de planificación en Educación Secundaria, los relativos a la organización de las materias y los exclusivos de la aplicación del Programa. Pero además hay que contar también con problemas derivados de la etapa psicológica que viven ya estos alumnos que condicionan el desarrollo de la dinámica del aula:

La entrada en clase ha sido más tarde debido a los problemas de cambios de aula y distribución de los alumnos. Hay alumnos pertenecientes a esta asignatura optativa que son de diferentes grupos (OSC03, PPP, 1, TEXT, char 22 to 214 of page 1 of OSC03.TXT).

El profesor muestra su desagrado por la impuntualidad de sus alumnos, ocasionando así que la clase no sea dinámica (OMJ04, PPP, 1, TEXT, char 141 to 293 of page 1 of OMJ04.TXT).

Debido a las faltas reiteradas de algunos alumnos, el profesor sigue un ritmo más pausado, con lo que las clases se hacen a veces repetitivas (OMJ05, PPP, 2, TEXT, char 602 to 760 of page 1 of OMJ05.TXT).

Los alumnos le comentan a la profesora que han tenido problemas con las grabaciones de los programas por una mala organización entre ellos, ya que algunos grupos no se pasaron la cinta unos a otros (OSC04, PPP, 1, TEXT, char 11982 to 12179 of page 1 of OSC04.TXT).

En cuanto al material, se alude -como veremos también en otros epígrafes- a la falta de tiempo y a la necesidad de haber diversificado más el conjunto de recursos utilizados.

Universidad de Huelva 2009

Con respecto al material, se concluye que se ha hecho un buen uso del Libro, pero no se ha podido llegar a explotar didácticamente el resto de los materiales como vídeos, guías didácticas y actividades prácticas, que es en sí lo que hubiese dado más posibilidades y donde los alumnos se hubiesen implicados más como protagonistas. Esto se debe a que no han podido llegar a la fase más lúdica y atractiva del Programa: la fase de producción (OVB06, PPP, 2, TEXT, char 1467 to 1906 of page 1 of OVB06.TXT).

La organización de la clase y los agrupamientos son también dos códigos reiterados en los documentos primarios de los observadores indicando el dinamismo que la aplicación del Programa genera así como las virtualidades y problemas que la diversidad de agrupamientos que se estimulan, provoca en el aula:

Mientras tanto se van formando los grupos para realizar este trabajo, pero todo ello se hace bajo un clima de mucho alboroto (son incapaces de hacer las cosas ordenada y silenciosamente) (OSS02, PAG, 4, TEXT, char 1023 to 1210 of page 1 of OSS02.TXT).

Hay cinco grupos formados en toda la clase y todos están trabajando. Se observa un cierto clima de interés (OSS05, PAG, 2, TEXT, char 1713 to 1819 of page 1 of OSS05.TXT).

En la metacategoría «dinámica y ambiente de aula» -de la que ya hemos indicado su predominancia absoluta frente a las demás, con 739 referencias- se describe -como se apuntó ya en la tabla de los códigos- todos los procesos generados en la interacción del aula, destacándose, especialmente en este caso, la demostración y explicación, que sigue siendo una actividad docente básica (126), pero acompañada muy próximamente por la implicación de los alumnos (110), su participación (102) y los códigos referentes a motivación (108). Son también significativas las referencias a las preguntas del alumno (37), lo que refuerza el clima dialógico de la clase y el trabajo activo mediante tareas (60).

El primer código de esta metacategoría (DCI), la descripción del conocimiento inicial de los alumnos, esto es, el trabajo con las ideas previas, al que se le otorga un intenso énfasis en el diseño del material en todas las Unidades Didácticas, está presente en las descripciones de los observadores:

La profesora partió de los conocimientos previos y preguntó a los alumnos para qué servía un mapa conceptual, contestando ellos que servía para dar idea de lo que se va ha hacer. La profesora pregunta a los alumnos qué es lo que más les ha interesado y un alumno contesta que lo qué más le ha interesado ha sido la encuesta (OSC03, DCI, 1, TEXT, char 16974 to 17299 of page 1 of OSC03.TXT).

Pero -como hemos indicado- es el código de demostración y explicación, especialmente por parte del docente (DDE) el abrumadoramente presente, señalándose las actuaciones que los profesores desarrollan en la implementación del Programa que llamativamente no se centra tanto en explicaciones conceptuales de la materia, como en aclaración de dudas, ejemplificaciones:

Aclara ideas sobre qué es la comunicación y hace referencias sobre la TV, para ayudarles a hacer un esquema del mundo sin haberlo vivido (OVB01, DDE, 12, TEXT, char 6813 to 6955 of page 1 of OVB02.TXT).

La profesora, ante las posibles confusiones que se podían dar, establece las diferencias que existen entre: programa infantil, programa juvenil y programa de adultos. Pone ejemplos y diferencia al público al que

Universidad de Huelva 2009

van dirigidos. Aclara que aunque sean para un sector determinado no quiere decir que a los demás no les pueda gustar. Los alumnos responden que suelen ver los programas infantiles, sobre todo los dibujos, porque los programas de adultos les parecen a veces aburridos e incomprensibles (OVB03, DDE, 3, TEXT, char 4675 to 5192 of page 1 of OVB03.TXT).

La profesora aclara nuevamente que son fundamentales los objetivos que presenta el Libro, porque nos orientan en las capacidades que debemos desarrollar y nos sirven de orientación (OSC02, DDE, 3, TEXT, char 3633 to 3812 of page 1 of OSC02.TXT).

Pero, al mismo tiempo, los introduce en el mundo de la televisión y en el necesario análisis crítico del medio:

El profesor invita a reflexionar sobre la tele de antes y la de ahora y cuenta que antes sólo había un canal, que se cerraba a las 12.00, mientras que ahora podemos elegir, al menos entre cinco emisoras y después las privadas, etc. (ODR02, DDE, 11, TEXT, char 9382 to 9632 of page 1 of ODR02.TXT).

La profesora comenta, a partir de los textos del Programa, que la televisión crea realidades y sujetos... y por eso hay que tener una actitud frente a ella, ya que es vital (OSC03, DDE, 6, TEXT, char 18400 to 18572 of page 1 of OSC03.TXT).

La profesora habla acerca de cosas interesantes del mundo de la televisión que a los alumnos les fascina y sorprende: se comenta la financiación, tipo de emisión, etc. (OSS03, DDE, 4, TEXT, char 1586 to 1756 of page 1 of OSS03.TXT).

La profesora señala que hay que tener en cuenta que la televisión llega a todas las personas, crea hábitos y es necesario conocer los contenidos que transmite. Propone por ello que en los cuadernos escriban tres ideas sobre lo explicado y que seleccionen los objetivos a alcanzar en la Unidad (OSC03, DDE, 6, TEXT, char 19169 to 19460 of page 1 of OSC03.TXT).

Una de las principales innovaciones que este Programa, a través de sus materiales y la aplicación en el aula quería introducir era la necesidad del desarrollo del diálogo y el debate como actividades básicas de aprendizaje en un ámbito de conocimiento como el fenómeno televisivo, donde los hábitos y estrategias están tan interiorizados por el consumo diario del medio y que por ello toda intervención didáctica centrada exclusivamente en el ámbito conceptual, ignoraría la necesidad de la tarea reflexiva y mediacional como actividad básica para el aprendizaje.

Todos estos puntos han dado lugar a un dinámico e interesante debate, en el cual están interviniendo la mayoría de los alumnos de la clase (OSS03, DDB, 2, TEXT, char 5878 to 6016 of page of OSS03.TXT).

Se crea una acalorada discusión entre ellos, hasta que otro alumno pregunta: «Es por cable». La profesora también contesta que no lo sabe y un alumno que cree saber del tema señala que sí, que es por cable, al tiempo que comenta que es mejor ver Tele 5 o Antena 3, ya que no están controladas por el gobierno, que las manipula. Pero la profesora le comenta que estas cadenas emiten programas de baja calidad, lo cual es respondido por un alumno con que lo mejor es no ver ninguna (OSC03, DDB, 1, TEXT, char 8777 to 9257 of page 1 of OSC03.TXT).

Una vez que todos los grupos acabaron de exponer el contenido de los diferentes telediarios se abrió una pequeña discusión sobre una de las noticias que se había comentado en uno de los telediarios. Después la

Universidad de Huelva 2009

profesora les formuló una serie de cuestiones para que opinaran sobre ellas, una de las cuestiones fue la siguiente: «Podríais comparar las relaciones, diferencias y semejanzas que habéis detectado en la emisión de los diferentes telediarios» (OMH04, DDB, 3, TEXT, char 2356 to 2807 of page 1 of OMH04.TXT).

Las preguntas de los alumnos son también una dinámica muy presente con 37 referencias, lo que denota el nivel de participación y la puesta en marcha de la dinámica interaccional que el Programa quería poner en marcha. En este caso el profesor funciona como el dispensador de respuestas, pero no siempre tiene posibilidades reales de ofrecer respuestas válidas, como observaremos especialmente en los diarios de los docentes.

Ante la discusión y las dudas del grupo, se levantan todos y se dirigen a la mesa de la profesora para hablar con ella (OSS05, DPR, 2, TEXT, char 4095 to 4212 of page 1 of OSS05.TXT).

Un alumno pregunta si los planos los hace el cámara según sus criterios y sobre la marcha, y el profesor le explica que hace falta un proyecto previo, aunque sobre la marcha se cambien algunas cosas (ODR04, DPR, 2, TEXT, char 345 to 543 of page 1 of ODR04.TXT).

El clima del grupo es otro síntoma evidente de la dinámica generada en el aula. En éste, destaca especialmente la motivación de los alumnos por el sistema de trabajo y por el proceso de autodescubrimiento que la reflexión televisiva está conllevando:

Los alumnos están bastante interesados en conocer lo que el vídeo les propone. Hacen preguntas, comentan entre ellos, y van apuntando lo que desconocen (OVB05, DCL, 1, TEXT, char 509 to 660 of page 1 of OVB05.TXT).

Están gritando y se están diciendo cosas unos a otros; se escuchan algunas expresiones como: «¡Qué gracioso!». Se ríen y forman alboroto con las carpetas (OSS01, DCL, 5, TEXT, char 301 to 454 of page 1 of OSS01.TXT).

Los alumnos están embobados porque realmente son cosas que las viven en sus hogares y que forman parte de su vida cotidiana y la idea de verla en el contexto escolar les puede resultar algo novedoso (OSS04, DCL, 3, TEXT, char 1584 to 1781 of page 1 of OSS04.TXT).

Con respecto a las incidencias que el Programa ha tenido hoy en el aprendizaje del alumnado, habría que destacar el clima de atención vivido en la clase. Hay algunos alumnos que incluso han exclamado haberles parecido la clase muy corta. A medida que han estado viendo los vídeos se ha conseguido en la clase un clima de absoluto silencio (OSS04, DCL, 3, TEXT, char 9896 to 10234 of page 1 of OSS04.TXT).

En suma, se ha ido generado, en la mayoría de los casos, dentro de la interacción del aula y la actuación docente, un ambiente de trabajo autónomo:

Los alumnos realizan las actividades, intercambiando opiniones, al tiempo que se pasan los periódicos. Los alumnos muestran una actitud muy cooperativa, tanto para realizar las actividades colectivas como individuales (se ayudan entre sí) (OSC05, DCL, 2, TEXT, char 8511 to 8749 of page 1 of OSC05.TXT).

Están todos muy nerviosos ya que le han dedicado mucho tiempo, trabajo y constancia, además partiendo de la base de que los conocimientos previos tanto de elaboración como de producción eran muy limitados, es admirable el hecho de que por lo menos hayan podido llegar al final (ODR06, DCL, 2, TEXT, char 3147 to 3423 of page 1 of ODR06.TXT).

La descripción de las tareas por parte del profesor sigue también siendo uno de los

Universidad de Huelva 2009

ejes centrales en lo que se polariza la dinámica del aula. Si bien ya hemos referenciado que el profesor no se limita a la transmisión de contenidos, sí, en cambio, sigue siendo el que planifica y organiza el trabajo, ya que en el propio material curricular que suministra el Programa se incita a que sea el docente el que, en función de los contextos, vaya adaptando la amplia batería de actividades a los ritmos concretos de los alumnos:

Después de la clase tan intensa de hoy, la profesora explica lo que van a hacer al próximo día. Al parecer han de traerse el Libro para trabajar la Unidad de «El entretenimiento», aunque también van a ver un vídeo que la complementa (OSS05, DTA, 4, TEXT, char 17581 to 17838 of page 1 of OSS05.TXT).

El trabajo individual (DTI) y el colectivo (DTC) son, por ello, los complementos de esta labor de dinámica activa que se estructura a partir de la reflexión de los alumnos y la estimulación de las tareas por parte del docente:

Después de la reflexión colectiva, los alumnos se disponen a realizar un trabajo personal pedido por NSR, explicado y escrito en la pizarra. Comenta que deben hacerlo de forma individualizada (OSC03, DTI, 2, TEXT, char 20648 to 20838 of page 1 of OSC03.TXT).

Los alumnos se van colocando en grupo porque están elaborando el proceso de realización de un telediario. Para ello, tienen que seleccionar las noticias y elaborar un guión (OSS05, DTC, 4, TEXT, char 290 to 462 of page 1 of OSS05.TXT).

La participación de los alumnos, así como su implicación en las actividades del aula, son otros de los ejes de la aplicación del Programa. Las referencias que aparecen tomadas por los observadores nos dan síntoma de la trascendencia que la dinámica activa genera:

Hay un grupo que comenta entre ellos que después de haber elaborado el guión del telediario van a grabarlo en vídeo. Hay una alumna que pide permiso a la profesora para ir a pedir un periódico para poder seleccionar las noticias (OSS05, DIM, 5, TEXT, char 464 to 695 of page 1 of OSS05.TXT).

Las respuestas y comentarios han despertado el interés de todos, sobre todo, han conseguido un ambiente divertido donde las respuestas ofrecidas por algunos estaban cargadas de gran emoción (OCC01, DIM, 5, TEXT, char 5726 to 5919 of page 1 of OCC01.TXT).

De la batería de preguntas que se ha hecho, se desprende cómo el grado de madurez de los alumnos está aumentando; ahora ante una pregunta piensan más su respuesta; en las opiniones que dan, puede verse que la actitud que muestran ante el medio televisivo, y más concretamente ante la publicidad, es una actitud bastante crítica, discriminativa (es decir, saben diferenciar perfectamente los anuncios que tienen como finalidad informar y los que tratan de persuadir engañosamente para que se compre el producto que anuncian). Durante el desarrollo de esta actividad el grado de participación fue elevado aunque como siempre destacó un pequeño grupo que es, sin duda, el que se toma más en serio el Programa Didáctico (OMH05, DIM, 2, TEXT, char 5186 to 5890 of page 1 of OMH05.TXT).

La motivación es otro de los descriptores presentes con un alto número de referencias (108) y prueba también de esta dinámica interactiva y participativa:

Se ve que les entusiasma la propuesta y que a medida que van perfilando su trabajo están más motivados e interesados (OSS05, DMO, 7, TEXT, char 1570 to 1711 of page 1 of OSS05.TXT).

Universidad de Huelva 2009

La profesora les pregunta si les ha servido de alguna utilidad lo que han aprendido y cómo. Comentan casi por unanimidad que sí, que tiene mucha utilidad, ya que les muestra cómo son los programas de televisión por dentro, las tácticas que utiliza la publicidad... Ante la pregunta de qué les gustaría conocer para profundizar el tema, contestan que desearían saber cómo se filma una película y cómo es la historia de la televisión (tema que no han dado por falta de tiempo). En general, parece que los alumnos muestran mayor motivación por los programas y actividades que impliquen la realización o la producción de trabajos prácticos (OSC05, DMO, 5, TEXT, char 11561 to 12199 of page 1 of OSC05.TXT).

Con este comentario los chicos mostraron un gran entusiasmo viendo cómo un trabajo realizado por ellos mismos puede ser objeto de un documental, parece como si vieran el término más real y no como una cosa que sale en la tele y ya está (ODR03, DMO, 2, TEXT, char 1365 to 1599 of page 1 of ODR03.TXT).

Los alumnos están muy entusiasmados con esta dinámica de trabajo y por tener la oportunidad de elaborar, desde el principio hasta el final su propio programa televisivo (ODR04, DMO, 5, TEXT, char 1122 to 1291 of page 1 of ODR04.TXT).

El Programa Didáctico que se está aplicando se presta mucho al desarrollo de actividades grupales que fomentan sobre todo un clima muy participativo, donde se ve que los alumnos se sienten realmente a gusto trabajando y con un alto grado de motivación e interés por el tema (ODR04, DMO, 5, TEXT, char 2896 to 3134 of page 1 of ODR04.TXT).

Pero la motivación no sólo es interna sino que trasciende la interacción del alumno con el profesor para llegar a una autonomía extraña en estas edades o incluso con la implicación de los padres:

El profesor aún no ha llegado, pero sorprendentemente los alumnos han comenzado a trabajar directamente (ODR04, DMO, 5, TEXT, char 3784 to 3886 of page 1 of ODR04.TXT).

Tienen implicados incluso a diferentes miembros de sus familias para poder grabar. Es el caso de los del grupo del anuncio publicitario que necesitan grabar una de sus escenas en la playa y cuentan con el padre de una de las alumnas, con su barco y con su cámara para grabar la escena en el puerto de Mazagón. Con esto se puede observar los problemas técnicos que están teniendo con respecto a los medios necesarios para desarrollar adecuadamente el trabajo. No obstante se pueden apreciar paralelamente las inquietudes y la motivación con la que cuentan y sin las cuales las dificultades serían mayores (ODR05, DMO, 6, TEXT, char 4312 to 4914 of page 1 of ODR05.TXT).

Se puede palpar perfectamente, con su trabajo, que los alumnos han aprendido muchísimo, es más, el noventa y nueve por ciento están entusiasmadísimos con el planteamiento de la asignatura, «todos quieren ver su vídeo», esperando un reconocimiento oficial por parte de los evaluadores del trabajo que han realizado. Sí es verdad que para poder hacerlo han tenido que contar con tiempo extraescolar y sobre todo con material propio, suyo, del cual el Centro carece, como son cámaras, vídeos, escenarios, vestuarios, etc. (ODR06, DMO, 3, TEXT, char 3931 to 4446 of page 1 of ODR06.TXT).

La actitud de los alumnos se ha visto en todo momento reforzada por un gran entusiasmo. Han permanecido alerta a todas las respuestas. Este ambiente participativo es conseguido por la profesora con el uso de preguntas inquietantes (OCC02, DMO, 2, TEXT, char 5306 to 5550 of page 1 of OCC02.TXT).

Aún así, hay que reconocer, tal como lo pone de manifiesto las referencias codificadas, que también el desinterés, la apatía y los conflictos se hacen presentes en el

Universidad de Huelva 2009

desarrollo de las dinámicas de aula, como es natural en alumnos de estas edades y en los procesos de aprendizaje de los centros de Educación Secundaria:

La profesora, en un principio ella se mostraba muy contenta y entregada, haciendo que los alumnos trabajasen sobre él constantemente. Sin embargo, en el último período, se ha mostrado más desilusionada, quizás porque no ha podido abarcar todo lo que ella hubiera deseado para ver cambios más significativos en sus alumnos (OVB06, DDA, 1, TEXT, char 1911 to 2231 of page 1 of OVB06.TXT).

Los alumnos empiezan a protestar y se levantan haciendo mucho ruido con las sillas, entre carpetazos, voces y comentarios (OSS02, DDA, 3, TEXT, char 753 to 873 of page 1 of OSS02.TXT).

La profesora tiene que estar continuamente haciéndoles preguntas para que contesten; hoy no están nada participativos y se distraen con mucha facilidad (OMH02, DDA, 3, TEXT, char 3772 to 3923 of page 1 of OMH02.TXT).

En la metacategoría de la evaluación, ya indicamos con anterioridad que aparecen sólo 37 referencias de las cuales 24 se refieren a las estrategias e instrumentos y 13 a los procesos de corrección. Destacan el carácter autoevaluador del Programa, la implicación de la valoración a nivel grupal y la inexistencia de los exámenes tradicionales.

La profesora comenta a sus alumnos que al final de cada tema siempre van a encontrar una hoja de evaluación. Les dice que ella ha pensado que sería mejor hacer la evaluación conjunta de todos los temas al finalizar un bloque en vez de hacerla después de terminar cada tema (OSS03, EEI, 1, TEXT, char 11297 to 11569 of page 1 of OSS03.TXT).

La profesora empieza a hacer la puesta en común de los grupos, pero antes recuerda que en los cuadernos de trabajo, deben estar reflejadas las conclusiones a las que lleguen, porque como en su asignatura no hay examen, les tendrá que justificar la nota de alguna forma el trabajo realizado (OCC01, EEI, 1, TEXT, char 7928 to 8218 of page 1 of OCC01.TXT).

Se puede decir que hoy están dando las últimas pinceladas a todo lo que han trabajado durante el curso, con respecto al tema de la televisión. Su trabajo final está consistiendo en la elaboración de una síntesis de todos los contenidos trabajados con el fin de que perdure en ellos una visión global y crítica acerca del tema y que la asignatura al final sirva para algo. (Es un trabajo evaluativo cuyo planteamiento me parece muy acertado por parte de la profesora porque así vuelven a fijar ideas y cuando se trata de cambiar actitudes, como es el caso, hay que ser redundantes y perseverantes para que algo fructifique) (OSS06, EEI, 4, TEXT, char 4187 to 4808 of page 1 of OSS06.TXT).

La última metacategoría de la dimensión «Experimentación» se centra en el análisis de las limitaciones temporales, de recursos, de personal, de presupuestos, de cualificación y formación de los profesores, así como en los avances que se van percibiendo en la aplicación del Programa. En este sentido, es básico comparar las apreciaciones realizadas en los primeros casos, correspondientes a las primeras unidades temporales -meses- con respecto a las últimas de aplicación del Paquete Curricular.

En la metacategoría de tiempo, son frecuentes las referencias a la escasez de tiempo en la aplicación del Programa, considerándose insuficiente los meses que inicialmente se habían previsto, no tanto por considerarlos como una unidad en sí misma insuficiente, como por el conjunto de interferencias que ralentizan e impiden su desarrollo normal.

Universidad de Huelva 2009

Si este Programa dispusiera de más tiempo, se alcanzarían mejor sus objetivos (OVB05, LTI, 1, TEXT, char 3457 to 3533 of page 1 of OVB05.TXT).

Mientras los alumnos trabajan, el profesor me comenta que se ha quedado bastante corto de tiempo para poder terminar la asignatura de una forma más adecuada, haciendo observaciones sobre lo que se ha hecho, que los alumnos comenten oralmente si están contentos o no, si han aprendido o no, si les ha parecido interesante, si pensaban que era mejor o peor de lo que han estado haciendo y sobre todo, reflexionar sobre la metodología llevada a cabo y sacar las conclusiones pertinentes. No obstante, aunque no se haya hecho todo esto, el profesor está contento porque hay veces que «una imagen vale más que mil palabras» y eso es lo que hemos hecho hoy, ver las imágenes que sustituyen a las palabras (ODR06, LTI, 4, TEXT, char 6522 to 7221 of page 1 of ODR06.TXT).

Se está trabajando la Unidad Didáctica 3.2.3. «La publicidad». El ritmo que se está siguiendo en el desarrollo del Programa, o es muy lento o el tiempo disponible para su aplicación ha sido insuficiente, porque ya quedan muy pocas clases y todavía no se han tocado cuestiones esenciales del Programa (OMH05, LTI, 3, TEXT, char 4559 to 4858 of page 1 of OMH05.TXT).

Se señala también como grave inconveniente en el desarrollo de las clases los horarios que los centros asignan a las materias optativas -como hemos podido observar al describir los mapas temporales-:

Son las 2:10 de la tarde; los alumnos están sobresaltados al ser la última clase del día y por el cambio de aula (OSC02, LTI, 2, TEXT, char 20 to 131 of page 1 of OSC02.TXT).

Empiezan a moverse, la profesora empieza a poner orden, pero, claro, la hora es malísima y todos están cansados y deseosos de irse (OCC02, LTI, 2, TEXT, char 1958 to 2089 of page 1 of OCC02.TXT)

En el ámbito de las limitaciones en cuanto a recursos, los observadores recogen las dificultades de empleo de otros recursos diferentes al material impreso por los problemas organizativos y de escasez de recursos de los centros de la experimentación. La necesidad de acudir a aulas específicas -no siempre disponibles por su uso comunitario- es también otro de los inconvenientes más apuntados:

Con respecto al material, se concluye que se ha hecho un buen uso del Libro, pero no se ha podido llegar a explotar didácticamente el resto de los materiales como vídeos, guías didácticas y actividades prácticas, que es en sí lo que hubiese dado más posibilidades y donde los alumnos se hubiesen implicados más como protagonistas. Esto se debe a que no han podido llegar a la fase más lúdica y atractiva del Programa: la fase de producción (OVB06, LRE, 1, TEXT, char 1467 to 1906 of page 1 of OVB06.TXT).

Estamos en el laboratorio porque al parecer es el único sitio disponible hoy para ver el vídeo (OSS05, LRE, 2, TEXT, char 11734 to 11828 of page 1 of OSS05.TXT).

Después de dar muchas vueltas para encontrar una clase vacía donde poder ver el vídeo, todos nos disponemos a ver los resultados del esfuerzo realizado durante bastante tiempo, las grabaciones de los chicos (ODR06, LRE, 3, TEXT, char 2939 to 3145 of page 1 of ODR06.TXT).

Muchos trabajos sólo han sido viables con ayudas extraescolares, tanto por las limitaciones de tiempo de la aplicación formal como por la escasez de recursos:

Sí es verdad que para poder hacerlo han tenido que contar con tiempo extraescolar y sobre todo con

Universidad de Huelva 2009

material propio, suyo, del cual el Centro carece, como son cámaras, vídeos, escenarios, vestuarios, etc. (ODR06, LRE, 3, TEXT, char 4244 to 4446 of page 1 of ODR06.TXT).

Los problemas de personal se han centrado especialmente en las lógicas bajas del profesorado, que algunos casos se alargaron prolongadamente:

Tras un largo periodo de ausencia por motivos de salud, el profesor me comunicó, muy angustiado por haber perdido el ritmo de la clase, que hoy reanudaría su labor (OMJ06, LPE, 4, TEXT, char 22 to 185 of page 1 of OMJ06.TXT).

Finalmente, dentro de esta metacategoría de «procesos», hemos incorporado no sólo las limitaciones apreciadas a la hora de la aplicación del Paquete Curricular, sino también los avances que se aprecian en contenidos, hábitos y valores, así como las expectativas que genera el desarrollo progresivo de la aplicación del Programa.

En los avances de contenidos, los observadores recogen apreciaciones que denotan la progresión, lenta pero constante, que va percibiendo en el desarrollo de la clase:

El conocimiento de la alumna va aumentado notablemente, ya que, entre otros aspectos, se muestra muy segura sobre las respuestas que ofrece. Afirma que ahora ve la tele desde otra perspectiva, que es consciente de que la mayoría de los programas que emiten en las diferentes cadenas son basura, pero aunque los ve, lo hace de una forma crítica y reflexiva (OMJ06, ACO, 1, TEXT, char 5848 to 6202 of page 1 of OMJ06.TXT).

Se puede observar que los alumnos van progresando en su conocimiento sobre el mundo de la televisión, porque van superando objetivos, y sobre todo van siendo más críticos y reflexivos ante cualquier cuestión del tema que se les propone. Sus opiniones van en la línea del Programa y esto se va reflejando en cada actividad (OVB04, ACO, 1, TEXT, char 8328 to 8648 of page 1 of OVB04.TXT).

Pero la actuación del Programa no giraba sólo en torno a los conocimientos de tipo conceptual, sino que, dada la penetración social y el alto consumo del medio, se pretendía actuar también en hábitos, estrategias y actitudes. Con respecto a las primeras, los observadores manifiestan cambios significativos:

Si comparo las actitudes de los alumnos, a estas alturas del curso, con sus actitudes iniciales del principio de la asignatura, veo cómo el cambio se ha producido notablemente. Mientras que al comienzo era casi imposible guardar silencio y dialogar, ahora todo lo contrario, aunque los alumnos de esta clase son algo alborotadores, se les ha notado el interés y la motivación y han ido aprendiendo poco a poco a respetar y moderarse un poco (OSS06, AHA, 1, TEXT, char 5402 to 5841 of page 1 of OSS06.TXT).

En el ámbito de los valores, se señalan también, en los casos finales avances especialmente sintomáticos de la implicación del Programa en la vida de los alumnos:

Los alumnos están mucho más interesados que al principio e intentan indagar sobre los conocimientos de la televisión que ignoran (OMJ06, AVA, 1, TEXT, char 3067 to 3189 of page 1 of OMJ06.TXT).

De los comentarios que algunos alumnos hicieron se podía ver cómo había aumentado el nivel reflexivo y la capacidad para comunicar sus ideas al resto de la clase. (El Programa está resultando enriquecedor para el desarrollo crítico y reflexivo de estos chavales hacia el medio que nos ocupa, la TV) (OMH05, AVA, 2, TEXT, char 2647 to 3062 of page 1 of OMH05.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Finalmente, se recoge en un código final las apreciaciones genéricas sobre las expectativas que el Programa genera en alumnos y profesores a partir de la supuesta necesidad de aprender y enseñar a ser telespectadores más críticos:

Los alumnos van progresado en su percepción crítica a la hora de rechazar determinados programas. Puede ser una evidente señal de iniciación al uso consciente y reflexivo del medio (OVB04, EXP, 4, TEXT, char 2433 to 2612 of page 1 of OVB04.TXT).

Todos los alumnos, unos más que otros, han ido reflexionado sobre este tipo de cualidades de la imagen televisiva, cuyas intenciones nos las vemos evidentes en los anuncios y en los programas. Es destacable cómo éstos van aprendiendo a reflexionar y percibir lo que se pretendía sobre la tele (OVB05, EXP, 1, TEXT, char 2149 to 2443 of page 1 of OVB05.TXT).

Los alumnos desde un principio siempre han tenido una actitud muy participativa y dinámica, pero ahora se arriesgan a ser más críticos y selectivos con este medio de masas, porque conocen sus pretensiones y técnicas (OMJ06, EXP, 2, TEXT, char 1250 to 1464 of page 1 of OMJ06.TXT).

Una vez que hemos analizado la tabla y comentado brevemente los textos de los documentos contenidos en las observaciones, procedemos ahora a recoger y valorar las codificaciones correspondientes a los diarios. Dado que esta sección la diversificamos -como ya señalamos ampliamente- en dos: la óptica de los alumnos y la de los profesores, contamos, por ello, con tres tablas donde se recogen las aportaciones codificadas de los siete docentes y siete alumnos que colaboraron en el proceso de recogida de la información. Comenzaremos con el resumen global de todos los diarios, centrándonos exclusivamente en el análisis de las frecuencias y la proporción de metacategorías y códigos presentes, para luego analizar ya independientemente los datos de los diarios de los docentes y, a posteriori, los de alumnos, enlazando los comentarios con los anteriores.

Total codificación diarios

Categorías	Cód.	DI1	DI2	DI3	DI4	DI5	DI6	TOTAL
1. DISEÑO								
1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO								
Materiales	MAR	1			1			2
Legislación	LEG							
Carencias	CAR	2	3	2				7
Discrepancias	DIS	1	3	1		1		6
Propuestas	PRO		1					1
Oportunidad	OPO							
Valoración positiva	VPO	1	10	7	4	3	5	30
Valoración negativa	VNE		4		3			8
		6	21	10	8	4	5	54

Universidad de Huelva 2009

1.2. PAQUETE CURRICULAR								
Diseño del Cuaderno	CAD	1						1
Estructura del Cuaderno	CAE	7	7					14
Planteamiento didáctico	CAP	4	5		3	1	3	16
Diseño Guía Didáctica	GDD							
Propuesta didáctica Guía	GDP	2				1		3
Vídeos. Contenidos	VCO		6	10	12	6	3	37
Vídeos. Trat. audiovisual	VTA			3	2			5
Vídeos Plant. didáctico	VPD		2	1	8	8	3	22
Guía Vídeo. Realización	GER				1			1
Guía Vídeo. Aplicación	GED		1	4	1			6
Material complementario	OMC							
Material auxiliar	OMA	4	8	6	11	10	4	43
		18	28	24	38	26	13	148

2. EXPERIMENTACIÓN

2.1. CONTEXTO								
Aula	CAU		4	1	2	4	1	12
Centro	CCE	2			1		2	5
Entorno	CEN	1						1
Agentes externos	CAG	7	4	3	2	10	5	31
Administración	CAM							
		10	8	4	5	14	8	49

2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN								
Conocimiento conten. ped.	PCP	1	6	4	2	1	2	16
Destreza docente	PDE	9	12	11	10	6	2	50
Estrategias de trabajo	PES	6	18	11	16	7	3	59
Percepción problemas	PPP	11	21	8	18	7	1	66
Condiciciones óptimas	PCO	4	5	2	4			15
Organización de clase	POR	3	3		3	1	1	11
Agrupamientos alumnos	PAG	8	8	7	6	4	1	34
		42	71	43	59	26	10	251

2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA								
Comprobación inicial	DCI	4	4	3	2	2		15
Demostración y explicación	DDE	23	23	16	26	11	5	104
Debate	DDB	16	18	18	16	8	3	79
Preguntas de alumnos	DPR	3	2		2		1	9
Clima del grupo	DCL	10	9	13	22	13	4	71
Tareas	DTA	30	54	18	39	24	9	174
Trabajo individual	DTI	3	1	3		1	1	9
Trabajo colectivo	DTC	4	6	6	9	2	2	29
Actividades extraescolares	DAE	2	5	1				8
Participación	DPA	16	11	4	2	1	3	37
Implicación	DIM	22	38	30	30	21	3	144
Motivación	DMO	16	27	25	33	24	8	133

Universidad de Huelva 2009

Desinterés/apatía	DDA	13	17	7	9	3		59
Conflictos	DCO	6		2	9	4	1	22
		168	215	148	209	114	40	892
2.4. EVALUACIÓN								
Estrategias/ instrumentos	EEI	3	8	8	8	8	2	37
Corrección	ECO	3	4	1	10	8	1	27
		6	12	9	18	16	3	64
2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA								
Limitaciones tiempo	LTI	11	16	8	15	12	1	63
Limitaciones recursos	LRE	6	8	6	8	10	5	43
Limitaciones personal	LPE	1	3		4	3	3	14
Limitaciones presupuestos	LPR							
Limitaciones cualificación	LCU	3	3		1	1		8
Limitac. perfeccionamiento	LPF		1					
Avances en contenidos	ACO	2	6	6	6	5	5	30
Avances en hábitos	AHA		3	1	4		1	9
Avances en valores	AVA	2	1	3	7	2	3	18
Expectativas de cambios	EXP	4	7	5	13	3	3	35
		29	48	29	58	36	21	221
TOTALES		279	404	265	395	238	100	1679
Categorías	Cód.	DI1	DI2	DI3	DI4	DI5	DI6	TOTAL

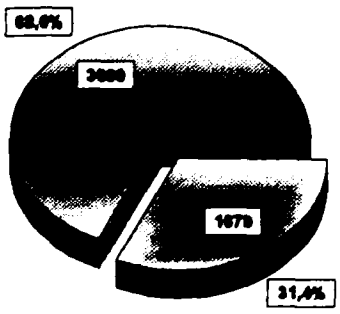
Nota: Esta tabla es el cómputo global de la suma de las referencias codificadas de los diarios de los alumnos y los diarios de los profesores. Las globales de cada sector se presentará una vez que se analice ésta y las específicas de cada uno de los catorce diarios pueden ser consultadas en la «Documentación Complementaria» de este trabajo, donde se encuentra también los textos primarios informatizados de los documentos.

En esta tabla general de los diarios de profesores y alumnos, podemos apreciar que de las 3660 codificaciones totales obtenidas en el conjunto de todos los documentos analizados, corresponden a la categoría de observaciones 1679 referencias que se distribuyen en todas las metacategorías y códigos inicialmente apuntados. Del total de éstos, 148 corresponden a la dimensión «Diseño» y 1.531 a la «Experimentación» que, como ya hemos apuntado anteriormente, confirma la tendencia, ya apreciada en las observaciones, de preponderancia absoluta de las referencias relacionadas con la puesta en práctica del Programa, frente a una minoría, que se ocupa de cuestiones relacionadas con el diseño del material.

Universidad de Huelva 2009

Codificaciones Diarios / General

Distribución en el total

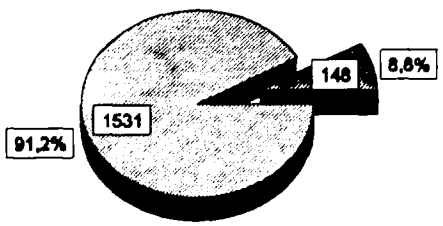


Total documento		3660
Diarios		1679

Ya en el análisis específico de las dimensiones de los diarios, podemos apreciar en la tabla general y en los gráficos que adjuntamos que, dentro de la dimensión de «Diseño», podemos encontrar los dos metacategorías ya referenciadas: el Programa Didáctico, en términos generales, que cuenta en este caso con 54 referencias y el Paquete Curricular, en cuanto a material concreto, en el que computamos 148 códigos. Puede observarse por ello que se mantiene la tendencia general apreciada ya en las documentos de los observadores externos, que lleva también a los docentes y alumnos a centrarse más en sus diarios en la temática específica de los materiales que en las consideraciones generales sobre el Programa, al igual que ocurre, en el nivel superior de comparación, cuando se vincula esta dimensión en su totalidad, el «Diseño», con su opuesta, la «Experimentación» que abrumadoramente obtiene puntuaciones más altas, debido a su mayor alto nivel de concreción.

Codificaciones total Diarios

Dimensiones

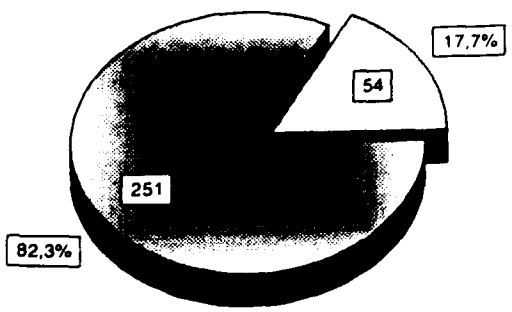


Diseño Experimentación

Diseño		148
Experimentación		1531

Codificaciones Observaciones

Dimensión «Diseño»

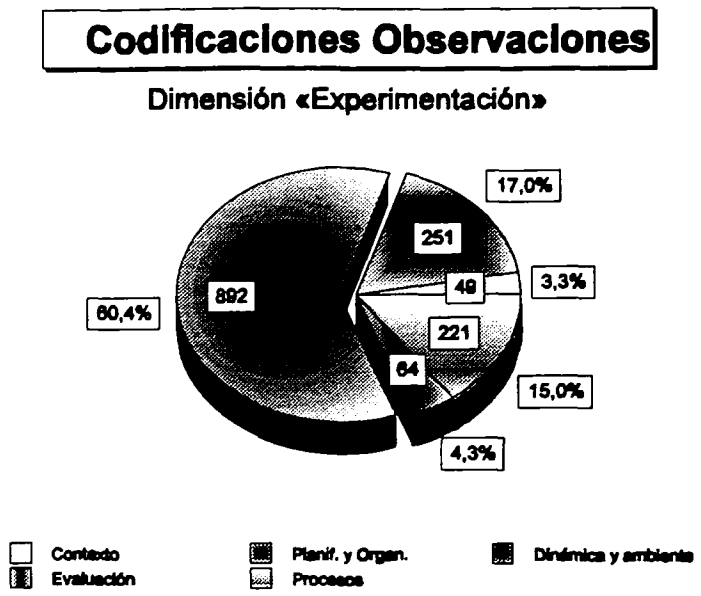


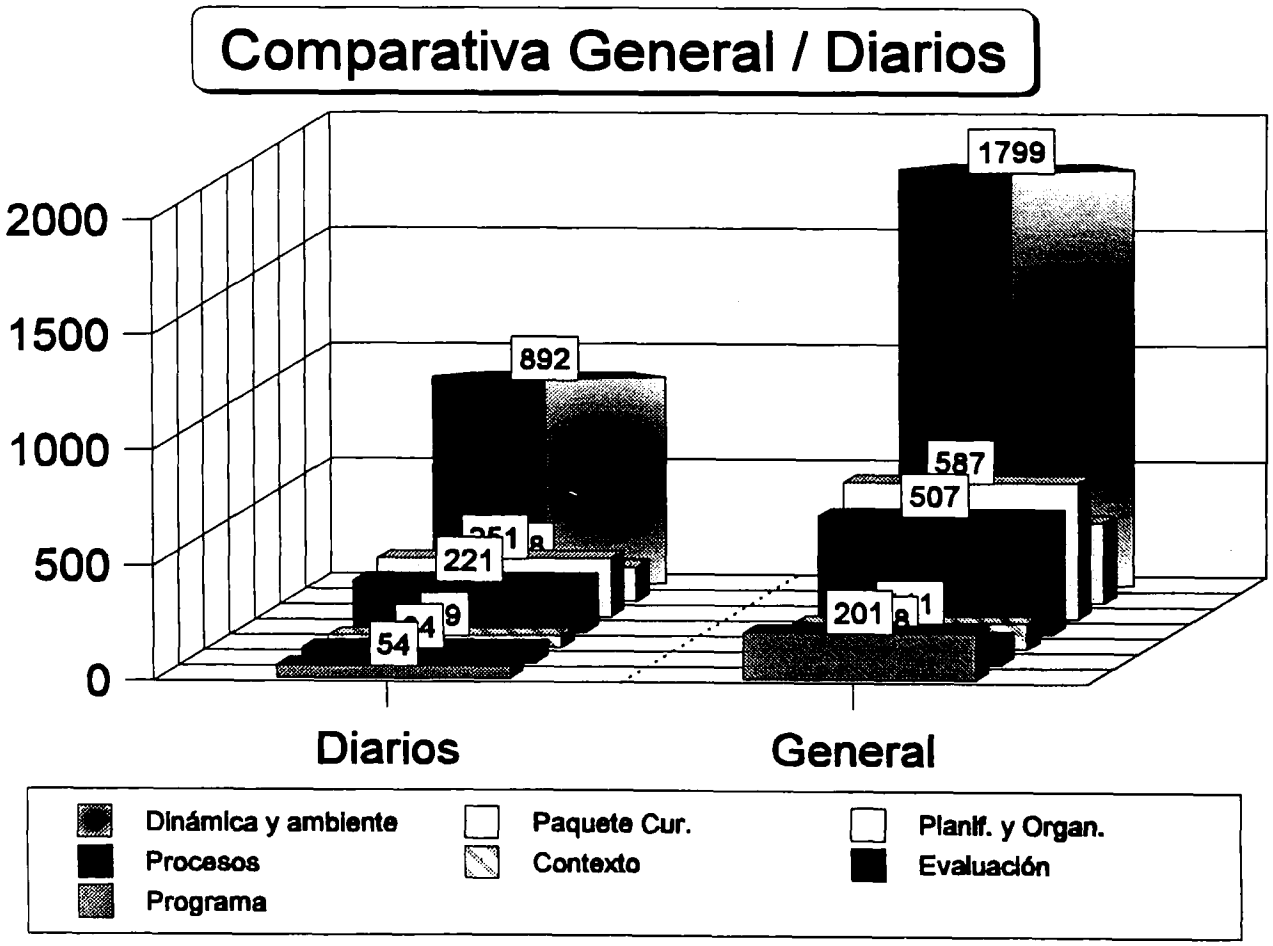
Programa Paquete Curricular

En la dimensión de «Experimentación», de las cinco metacategorías establecidas es la «dinámica y ambiente de aula» la que obtiene puntuaciones superiores en cuanto a frecuencias más extremas, con 892 referencias, seguida lejanamente y de forma equilibrada por dos metacategorías: la «planificación y organización», con 251 códigos y los «procesos del Programa», con 221 apuntes. Ya de forma minoritaria aparecen las referencias a la evaluación (64) y al «contexto» (49).

Universidad de Huelva 2009

Por último apuntar, que estableciendo una comparativa entre las frecuencias de las metacategorías de los resultados globales de las codificaciones respecto a las obtenidas en los diarios de profesores y alumnos, podemos afirmar que existe un fuerte paralelismo, al igual que ya apreciamos en las observaciones, lo que demuestra la convergencia, al menos en cuanto a frecuencias, de los códigos utilizados en los distintos documentos empleados para la recopilación de los datos.





Universidad de Huelva 2009

Códigos Diarios profesores y alumnos

Categorías	Cód.	DPO1	DPO2	DPO3	DPO4	DPO5	DPO6	TOTAL	DAO1	DAO2	DAO3	DAO4	DAO5	DAO6	TOTAL
1. DISEÑO															
1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO															
Materiales	MAR	1			1			2							
Legislación	LEG														
Carencias	CAR	2	3	2				7							
Discrepancias	DIS	1	3	1				5					1		1
Propuestas	PRO		1					1							
Oportunidad	OPO														
Valoración pos.	VPO	1	5	2	8	3	2	21		4	2			3	9
Valoración neg.	VNE	1	2		2			5		2		1			3
		6	14	5	11	3	2	41		6	2	1	1	3	13
1.2. PAQUETE CURRICULAR															
Cuader. Diseño	CAD	1						1							
Cuader. Estructura	CAE	7	4					11		3					3
Plant. didáctico	CAP	4	4		3	1	3	15		1					1
Guía. Diseño	GDD														
Guía. Propuesta	GDP	2				1		3							
Vídeos. Contenidos	VCO		4	5	8	4	1	22		2	5	4	2	2	15
Vídeos. Trat. aud.	VTA			2	2			4			1				1
Vídeos. Plant. did.	VPD		2	1	7	6	2	18				1	2	1	4
Guía Vídeo. Realiz.	GER				1			1							
Guía Vídeo. Aplic.	GED		1	4	1			6							
Materia complem.	OMC														
Material auxiliar	OMA	4	7	6	10	7	2	36		1		1	3	2	7
		18	22	18	32	19	8	117		7	8	6	7	5	31
2. EXPERIMENTACIÓN															
2.1. CONTEXTO															
Aula	CAU		2	1	2	2	1	8		2			2		4
Centro	CCE	2			1		2	5							
Entorno	CEN	1						1							
Agentes externos	CAG	4	3	1	2	8	4	22	3	1	2		3		9
Administración	CAM														
		7	5	2	5	10	7	36	3	3	2		5		13
2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN															
Conoc. cont. ped.	PCP	1	6	4	2	1	2	16			1				1
Destreza docente	PDE	9	12	10	10	6	2	49	1	2	4	2	2	1	12
Estrat. trabajo	PES	5	14	7	14	5	2	47		3		1			4
Percep. problemas	PPP	11	18	8	17	7	1	62							

Universidad de Huelva 2009

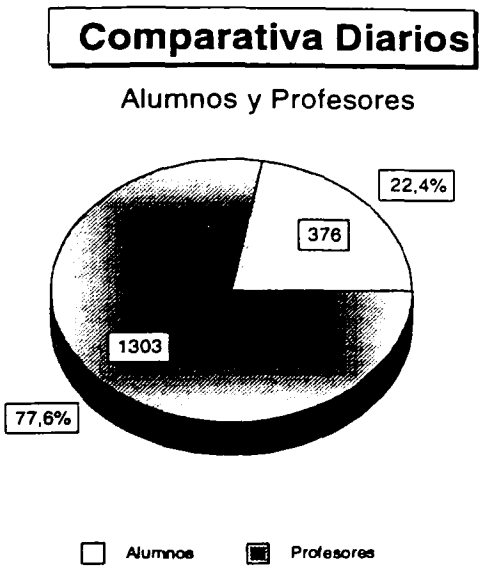
Condicion. óptimas	PCO	4	4	2	4			14		1				1
Organización clase	POR	2	3		2	1	1	9	1			1		1
Agrupamientos	PAG	5	6	6	5	4	1	27	3	2	1	1		6
		37	63	37	54	24	9	224	5	8	6	5	2	1	27
2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA														
Comprobac. inicial	OCI	4	4	3	2	1		14					1		1
Demostr. y explic.	DDE	18	18	11	21	9	4	81	5	5	5	5	2	1	23
Debate	DDB	12	11	11	11	6	2	53	4	7	7	5	2	1	26
Pregunta alumnos	DPR	2	1		2		1	6	1	1					2
Clima del grupo	DCL	7	5	7	12	12	3	46	3	4	6	10	1	1	25
Tareas	DTA	24	36	11	28	12	7	118	6	18	7	11	12	2	56
Trabajo individual	DTI	3	1	3		1	1	9							
Trabajo colectivo	DTC	2	3	4	4		2	15	2	3	2	5	2		14
Activ. extraescol.	DAE	1	4	1				6	1	1					2
Participación	DPA	16	7	4	2	1	3	33		4					4
Implicación	DIM	18	31	22	26	18	2	117	4	7	8	4	3	1	27
Motivación	DMO	13	19	21	22	19	3	97	3	8	4	11	5	5	36
Desinterés/apatía	DDA	12	10	5	16	3		46	1	7	2	3			13
Conflictos	DCO	5		2	8	4	1	20	1			1			2
		137	150	105	154	86	29	681	31	65	41	55	28	11	231
2.4. EVALUACIÓN														
Estrat./ instrum.	EEI	3	6	5	4	5	5	28		2	3	2	2		9
Corrección	ECO	3	4		10	8	1	26			1				1
		6	10	5	14	13	6	54		2	4	2	2		10
2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA														
Limit. Tiempo	LTI	9	13	8	13	11	1	55	2	3		2	1		8
Limit. Recursos	LRE	6	8	3	11	9	3	40					1	2	3
Limit. Personal	LPE	1	3		2	2	3	11				2	1		3
Lim. Presupuestos	LPR														
Lim. Cualificación	LCU	3	3		1	1		8							
Lim. Perfeccion.	LPF		1					1							
Avances Contenid.	ACO	1	3	2	3	2	2	13	1	3	4	3	3	3	17
Avances Hábitos	AHA		3	1	3			7				1		1	2
Avances Valores	AVA	2	1	3	6		1	13				1	2	2	5
Expect. cambios	EXP	4	4	3	9	1	1	22		3	2	4	2	2	13
		26	39	20	48	26	11	170	3	9	6	13	10	10	51
TOTALES		237	303	192	316	181	72	1303	42	100	67	82	55	30	376

Categorías	Cód.	DP01	DP02	DP03	DP04	DP05	DP06	TOTAL	DA01	DA02	DA03	DA04	DA05	DA06	TOTAL

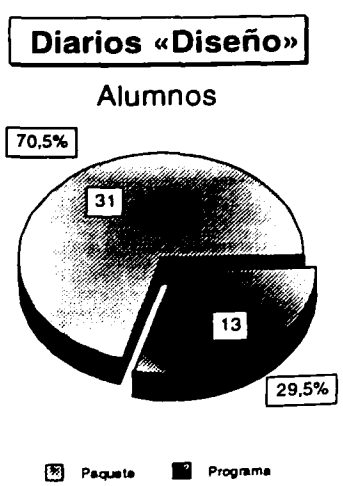
Esta tabla es el resultado del cómputo de las tablas con las puntuaciones directas de los catorce diarios de profesores y alumnos –siete y siete– realizados durante la aplicación del Programa Didáctico. Los datos directos así como los documentos primarios se encuentran en la «Documentación Complementaria» de este trabajo.

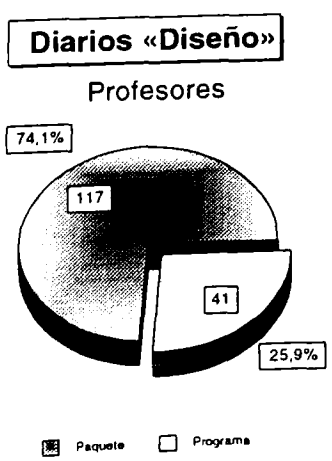
Universidad de Huelva 2009

En primer lugar, podemos observar en la tabla comparativa que hemos presentado con los datos de los diarios de profesores y alumnos que -como era lógico- las codificaciones correspondientes a los docentes son el triple que las de los alumnos (1.303 frente a 376), hecho lógico si contamos con la capacidad reflexiva de los profesores, su implicación en la aplicación del Programa y su vinculación directa en la investigación. Estas diferencias se mantienen constantes en prácticamente todas las dimensiones y categorías, como puede apreciarse también en la tabla de gráficas comparativas de las dos series de metacategorías correspondientes a las dos dimensiones que hemos establecido en nuestra tabla de codificaciones. En la dimensión de «Diseño», los docentes contabilizan 158 referencias, frente a las 44 de los alumnos. En cambio, en la dimensión de la «Experimentación», los profesores obtienen 1.145 codificaciones ante las 332 de los alumnos. Como puede apreciarse en la tabla, salvo algunas inconstancias, las valores se mantienen bastante equilibradas proporcionalmente a sus valores absolutos. Las diferencias son especialmente significativas en «procesos» y en «planificación y organización», metacategorías donde los docentes expresan con más exactitud sus reflexiones didácticas.



Una vez presentados los índices de frecuencias generales de los diarios de profesores y alumnos que hemos recogido en nuestro estudio, procedemos ahora a ir analizando más detalladamente cada una de las dimensiones y metacategorías. Optamos por la fórmula conjunta de análisis entre ambos tipos de documentos -profesores y alumnos-





Universidad de Huelva 2009

ya que consideramos más enriquecedor el contraste simultáneo, por lo que iremos incorporando al tiempo textos de los documentos directos.

En la dimensión del «Diseño», ya hemos referenciado el número de codificaciones que se presentan en ambos tipos de documentos. Como era esperable, las aportaciones de los alumnos en este caso es muy escasa, explicable por su dificultad de generalización y de la obtención de una visión global de unos materiales que no conoce en su totalidad, a no ser el Cuaderno del Alumno. Prueba de ello es que el caso primero -DA01- no encontramos ni siquiera una codificación, frente a los docentes que desde el inicio incorporan aportaciones en este campo, ya que ellos -como ya apuntamos- estuvieron el trimestre anterior a la aplicación trabajando con los materiales curriculares. En todo caso, las aportaciones de los docentes -158 para toda la dimensión- tampoco son especialmente abultadas, ya que suponen sólo el 12% de la totalidad de las aportaciones -1303 -.

Dentro de la dimensión «Diseño», es especialmente significativa las referencias a las valoraciones positivas que tanto docentes como alumnos realizan del material, más que en su abstracción, como concreción en la práctica diaria. De los 41 códigos de los docentes para toda la metacategoría del Programa, 21 son dedicadas a este código; al igual que los alumnos que destinan 9 de las 13. Así los profesores anotan que:

> *Siento bastante curiosidad por los resultados de esta experiencia que puede ser un índice de cómo va resultando el Programa. Esté claro que en cuanto a la metodología se consigue un rendimiento aceptable y un trabajo eficaz por parte de los alumnos que trabajan individualmente y luego en grupos contrastando, discutiendo y defendiendo lo que saben y piensan (DPSS05, VPO, 3, TEXT, char 10215 to 10572 of page 1 of DPSS05.TXT).*

> *El Programa plantea cuestiones y actividades interesantísimas para trabajar el objetivo de conseguir alumnos más críticos, que reconozcan sus intereses, valoren sus capacidades, tengan ideales y valores, etc. A través del medio televisión se plantea una fórmula de trabajo muy adecuada y motivadora. Es la parte del Programa que se relaciona directamente con la asignatura y por eso me he decantado por ella, para que me sirva de valoración general del éxito de esta metodología (DPSS06, VPO, 2, TEXT, char 3621 to 4098 of page 1 of DPSS06.TXT).*

> *Con un aliado como la televisión, las clases funcionan de maravilla. Me gustaría dosificar más la proyección de los vídeos, pero ya con las notas puestas y tan próximos a las vacaciones, tengo que reconocer que esta dinámica resulta muy cómoda tanto para el alumnado como para mí. También es cierto que los programas que estamos viendo son didácticos cien por cien y, aunque siempre es conveniente realizar alguna actividad sobre ellos para comprobar su comprensión y fijar las principales ideas, por sí solos proporcionan al alumnado una información muy clara y valiosa (DPDR03, VPO, 4, TEXT, char 9866 to 10435 of page 1 of DPDR03.TXT).*

En cuanto a los alumnos, sus apreciaciones, como es razonable, son más parciales, concretas y contextualizadas en la práctica. En todo caso, son especialmente significativas sus declaraciones:

> *Estamos intrigados por lo que hace el resto del grupo y que a la vez todos los grupos estamos apoyados por todos. Personalmente, estoy un poco asombrada, especialmente hoy, porque nunca he visto trabajar*

Universidad de Huelva 2009

a unos grupos tan unidos y, en general, al grupo de la Optativa entero. La gente pone mucho interés en esta actividad tan novedosa para nosotros (DADR06, VPO, 3, TEXT, char 239 to 587 of page 1 of DADR06.TXT).

También existen apreciaciones de valoración negativas, ya que el tema de la televisión había levantado falsas expectativas:

Creo que todo esto no va muy bien porque los alumnos se habían hecho otra idea de la asignatura, algo más movida y con más actividades fuera del aula; quieren ser protagonistas y hacer programas. Yo les respondo que para ello necesitan saber unas nociones sobre cómo hacer un guión... (DPVB02, VNE, 2, TEXT, char 7691 to 7974 of page 1 of DPVB02.TXT).

O bien en algunos casos, los alumnos se consideraban impotentes ante un tema que tanta presencia tiene en sus propias vidas:

Cada uno decíamos cosas diferentes y respondíamos a las preguntas, llegando a la conclusión que todos los conocimientos adquiridos eran buenos, aunque una compañera decidió ser algo más sincera diciendo que a la hora de la verdad no servían de nada los conocimientos cuando viéramos la televisión (DAMH-02, VNE, 2, TEXT, char 524 to 819 of page 1 of DAMH02.TXT).

En cuanto al Paquete Curricular son la estructura y el planteamiento didáctico del Cuaderno del Alumno y de los Vídeos Didácticos los que concitan un mayor interés tanto por alumnos como por profesores. Así, mientras los alumnos se centran especialmente en los contenidos de los vídeos, los profesores reflexionan no sólo sobre éstos sino también sobre su propuesta pedagógica. En este sentido, uno de los aspectos más señalados, que los docentes recogen en sus diarios, es tanto el uso de los mapas conceptuales, como la innovadora propuesta del Cuaderno del Alumno de reducir drásticamente la presentación de contenidos conceptuales y relegarlos al final del texto:

Vemos y comentamos el mapa conceptual sobre la naturaleza de la TV, el cual resulta bastante claro y proporciona una buena información, útil para el trabajo posterior (DPCC02, CAP, 1, TEXT, char 4870 to 5036 of page 1 of DPCC02.TXT).

Preguntan por qué el Libro no tiene más contenidos conceptuales. Son demasiadas actividades y ellos están acostumbrados a realizar ejercicios prácticos sobre los contenidos que se vayan explicando (DPMH02, CAP, 1, TEXT, char 8253 to 8449 of page 1 of DPMH02.TXT).

Los Vídeos Didácticos concitaron un fuerte interés tanto en alumnos como profesores que vieron en éstos un complemento básico de los materiales escritos, dando dinamismo a la clase y complementándola audiovisualmente. Así los profesores recogen en sus documentos aspectos relacionados con sus contenidos, su tratamiento didáctico, su planteamiento audiovisual:

Hicimos un debate sobre la película del día anterior y trabajamos en una puesta en común las ideas y preguntas que venían en la Guía Didáctica de los concursos televisivos (DPVB05, GDP, 1, TEXT, char 2017 to 2188 of page 1 of DPVB05.TXT).

Comenzamos proyectando el programa «El guión» y les pido que tomen nota de lo más importante. El vídeo es muy didáctico y, cuando termina, les quedan bastante claros los pasos necesarios para la

Universidad de Huelva 2009

elaboración de un guión. El vídeo también es muy motivador, pues plantea la elaboración del guión como un trabajo de equipo creativo y ameno (DPDR04, VCO, 1, TEXT, char 1605 to 1939 of page 1 of DPDR04.TXT).

Los vídeos les supieron a poco, casi todos estaban atentos, reconocían los programas, personajes..., se les hizo muy llevadero (DPVB05, VPD, 4, TEXT, char 780 to 906 of page 1 of DPVB05.TXT).

Los profesores valoran especialmente las Guías de Explotación Didáctica que acompañan a los vídeos, ya que éstos son un material idóneo para la planificación de su uso:

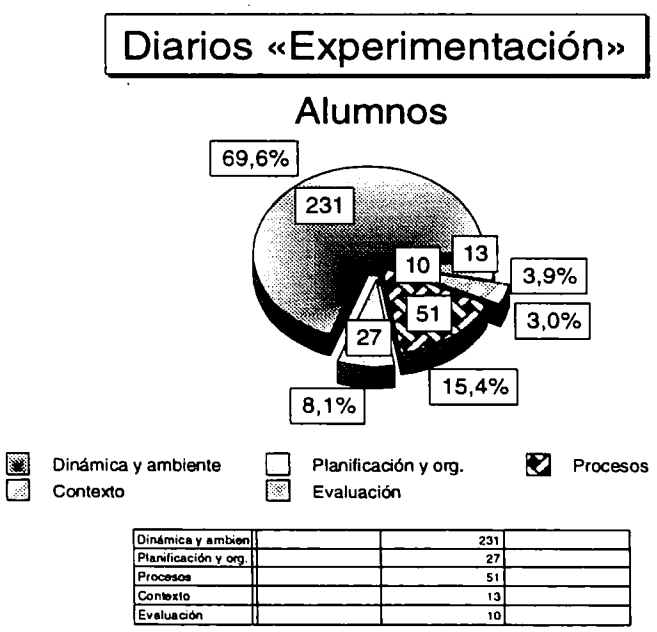
Una vez que ya nos hemos colocado introduzco el material y les enseño incluso la presentación de las cintas de vídeo para que comprueben que lo que hacemos no está en absoluto improvisado y no es para rellenar. Les llama especialmente la atención las carátulas y las guías y me las quitan de la mesa para verlas (DPSS04, GER, 1, TEXT, char 23616 to 23923 of page 1 of DPSS04.TXT).

La Unidad Didáctica de los contenidos de la tele voy a trabajarla fundamentalmente con este material que dispone además de Guías para facilitar el uso de los Vídeos. Me parece que los alumnos se van a enterar mejor de los contenidos básicos y podemos seleccionar actividades muy concretas para poner en práctica los distintos aprendizajes (DPSS04, GED, 1, TEXT, char 23271 to 23608 of page 1 of DPSS04.TXT).

Los alumnos también valoran, desde su perspectiva discente, el valor dinamizador de los Vídeos y su capacidad de motivación, especialmente en una temática que conocen casi exclusivamente desde esta vía audiovisual:

Hemos visto un vídeo sobre las telenovelas y todas hemos recordado cuando con 12 años aproximadamente nos «enganchábamos» a todas horas y todavía hay gente en la clase que las ve (es una pena). Las niñas de la clase y el 70% de las chicas pensábamos (y pensamos) que eso de ver telenovelas es de gente que no tiene otra cosa que hacer y está poco culturizada (DACC06, VCO, 2, TEXT, char 59 to 417 of page 1 of DACC06.TXT).

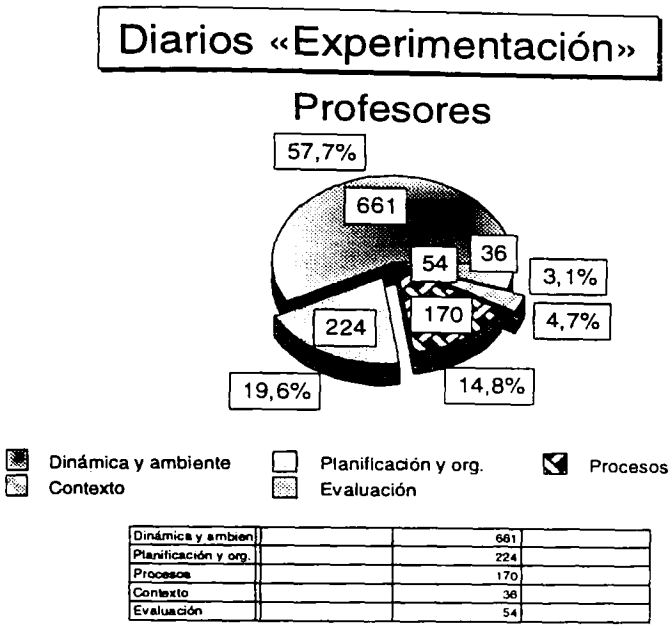
El segundo vídeo tam bién fue interesante. Tenía un buen contenido, y claro además, con escenas dramáticas que llamaban la atención (DADR03, VCO, 5, TEXT, char 3022 to 3154 of page 1 of DADR03.TXT).



Dinámica y ambien		231
Planificación y org.		27
Procesos		51
Contexto		13
Evaluación		10

Ya en la dimensión de la «Experimentación» –que como hemos afirmado, es la abrumadoramente mayoritaria en el número de referencias y declaraciones tanto por parte de los alumnos como de los profesores–

Universidad de Huelva 2009



Dinámica y ambien		661
Planificación y org.		224
Procesos		170
Contexto		36
Evaluación		54

ofrece, al igual que en las observaciones, una distribución centrada especialmente en la «dinámica y ambiente del aula» -con 661 y 231 referencias en los diarios de profesores y alumnos respectivamente de unos totales en la dimensión de 1.145 y 332-. Estos valores suponen, en porcentajes, un 57% en el caso de los profesores y casi un 70% en los alumnos. Las diferencias más significativas en cuanto a metacategorías, comparando los diarios de los alumnos con respecto a los de los profesores, en cuanto al número de frecuencias, es el escaso número de puntuaciones obtenidas por los discentes en planificación y organización de la clase, hecho fácilmente explicable ya que, si bien esos aspectos preocupan especialmente a los docentes, no ocurre lo mismo en el caso de los alumnos. Por los demás, en todas las demás metacategorías, la proporción se mantiene estable, siendo normalmente la de los alumnos un tercio de la general de los profesores.

En la metacategoría del «contexto», las puntuaciones obtenidas son 36 y 13 en los diarios de profesores y alumnos respectivamente. En este caso, los códigos más significativamente señalados son los referidos a los agentes externos, que indudablemente en la aplicación de un Programa de este tipo tiene unas fuertes repercusiones, aunque -como ya señalamos en epígrafes anteriores- se intentó, desde la dirección de la investigación tamizarla lo máximo posible. El observador, la presencia del investigador e incluso del propio director del centro son agentes que intervienen, si bien hay que reconocer que forma esporádica, ya que la visita del investigador, dentro de las propias aulas, se redujo en los seis meses a una en cada Centro; los actuación de agentes externos al aula, pero del propio Centro era, como es lógico, incontrolable y sí hay que resaltar la intervención de los observadores que acudían a los mismos -como ya apuntamos- una vez en semana. Su presencia es más señalada en los primeros casos, siendo difícil encontrar acotaciones a su intervención en los últimos meses:

Hoy ha venido la observadora y, como siempre, se han portado mal (DPVB02, CAG, 2, TEXT, char 7062 to 7126 of page 1 of DPVB02.TXT).

Rocío nos acompaña hoy y se siente admirada de lo animados que van a clase (DPSS05, CAG, 3, TEXT, char 7571 to 7644 of page 1 of DPSS05.TXT).

Hoy ha venido Ignacio a hacer fotografías, tal como habíamos acordado. El alumnado estaba revuelto y

Universidad de Huelva 2009

muy contento. Para ellas y ellos ha sido algo especial que ha roto la monotonía de las clases habituales, así que lo han pasado bien, a pesar de que los viernes a esta hora están, o mejor dicho estamos, sin pilas (DPCC05, CAG, 2, TEXT, char 7867 to 8180 of page 1 of DPCC05.TXT).

Hay bastante alboroto y en un momento entra el director y no me doy cuenta porque estoy viendo con los cámaras que deben tomar y buscando un voluntario para que haga de realizador. Cuando lo veo le digo que si quiere algo y no contesta, sonríe y se va (DPSS05, CAG, 3, TEXT, char 8526 to 8776 of page 1 of DPSS05.TXT).

Los alumnos también recogen la actuación de estos agentes externos, especialmente de la observadora y del investigador, ya que la consigna empleada en la planificación de la investigación fue el hacer partícipe a los alumnos que iban a experimentar un material novedoso:

La clase comenzó con la presentación de una chica que iba a observar cómo trabajábamos la materia, ya que uno de los autores fue profesor de ella en la Universidad. Al principio, pienso que la gente se sentía un poco cortada pero poco a poco todo volvió a la normalidad (DADR01, CAG, 2, TEXT, char 1137 to 1406 of page 1 of DADR01.TXT).

Tenemos visita. Ha venido uno de los autores del Libro con el que hemos estado trabajando y nos ha tomado unas fotografías. Respecto a lo que vimos y aprendimos anteriormente sobre los avances tecnológicos, tengo que decir que me quedé asombrada de la cámara que utilizó este hombre para realizar las fotos. Estoy hablando de una cámara que funciona sin carrete, ¡es fantástico el avance de los medios, de la tecnología! (DADR06, CAG, 1, TEXT, char 774 to 1193 of page 1 of DADR06.TXT).

Otro de los elementos contextuales que se recogen en los diarios de los profesores son las referencias directas al Centro, que normalmente se percibe como obstaculizador para la realización de este tipo de experiencias, ya por los escasos recursos materiales, ya por la propia suspicacia que levanta en ciertos compañeros el desarrollo de actividades experimentales que requieran el uso de espacios compartidos en el Centro:

En el Centro existe mucho problema para disponer de un aula con vídeo. El Departamento solicitó el año pasado un Aula específica de Lengua con vídeo y otros elementos. El vídeo aún lo estamos esperando (DPMJ04, CCE, 1, TEXT, char 5730 to 5931 of page 1 of DPMJ04.TXT).

Y no es que, desde mi punto de vista, esto último sea negativo, sino que molesta a algunos profesores/as que están convencidos de que ellos están haciendo un trabajo serio mientras que lo que nosotros hacemos son pasatiempos y tonterías. Esto viene a confirmar algo que yo ya sabía, pues cuando trabajo el teatro con otros grupos ocurre un tanto de lo mismo: la estructura organizativa del centro y la mentalidad mayoritaria del profesorado de enseñanza secundaria, dificultan cualquier actividad que supongan ruptura en cuanto al modelo tradicional de impartir las clases (DPDR06, CCE, 1, TEXT, char 2548 to 3119 of page 1 of DPDR06.TXT).

El ambiente externo no favorece nada, ya que hay exámenes y un poco de descontrol en el centro; hay aulas en las que no hay clase y el jaleo de dentro y fuera se unen (DPSS06, CCE, 1, TEXT, char 308 to 470 of page 1 of DPSS06.TXT).

En la metacategoría de la «planificación y organización», que es donde hemos señalado hay más diferencia numérica proporcional entre las aportaciones de los

Universidad de Huelva 2009

profesores con respecto a la de los alumnos, hemos de apuntar que los códigos más referenciados son los relacionados con la destreza docente, las estrategias de trabajo y la percepción de problemas, al igual que ya habíamos anotado antes en el análisis de las observaciones externas. En cambio, los diarios de los alumnos se centran especialmente en las estrategias de trabajo y en los tipos de agrupamientos.

Los profesores en los diarios expresan sus formas de planificarse, sus contenidos pedagógicos, sus percepciones del desarrollo de la actividad didáctica en el aula, indicándonos multitud de reflexiones sobre los procesos del Programa. Así apuntan las fórmulas de orientación de la dinámica del aula, de preparación de la clase:

Tenemos un pequeño debate y, como uno tiene más experiencia dialéctica que ellos/as y además soy el profesor, los convenzo para seguir el trabajo. Pero he captado bien el mensaje: quieren clases más prácticas, pero no para investigar y reflexionar, sino para ver y hacer televisión (DPDR02, PCP, 5, TEXT, char 19174 to 19454 of page 1 of DPDR02.TXT).

Para preparar esta sesión he visionado la colección de vídeos «Televisión. La aventura del saber» y he leído las propuestas didácticas de sus correspondientes Guías. Después he recurrido al Libro del Alumno para ver como conectar. Aunque tengo que dar un salto en el Programa, creo que se hace necesario. Mi intención es pasar a una fase de análisis de distintos tipos de programas, como actividad previa a la fase creativa que nos ocupará la mayor parte de la tercera evaluación, pues la presente empieza a agonizar (DPDR02, PCP, 5, TEXT, char 23727 to 24306 of page 1 of DPDR02.TXT).

Con un aliado como la televisión, las clases funcionan de maravilla. Me gustaría dosificar más la proyección de los vídeos, pero ya con las notas puestas y tan próximos a las vacaciones, tengo que reconocer que esta dinámica resulta muy cómoda tanto para el alumnado como para mí. También es cierto que los programas que estamos viendo son didácticos cien por cien y, aunque siempre es conveniente realizar alguna actividad sobre ellos para comprobar su comprensión y fijar las principales ideas, por sí solos proporcionan al alumnado una información muy clara y valiosa (DPDR03, PCP, 2, TEXT, char 9866 to 10435 of page 1 of DPDR03.TXT).

Nos detenemos en comentar los objetivos, que vamos leyendo y lo que vamos a aprender. Me parece positivo hacer esto con ellos, ya que el Programa lo ha incluido en el Cuaderno del Alumno, porque así ellos son más conscientes de lo que pretendo y en alguna medida se sienten más implicados, incluso al irlo leyendo hay cosas obvias y ellos así lo hacen ver o que ya saben y me lo recuerdan o que desconocen y entonces preguntan, aunque les resulte aburrido en parte (DPSS03, PCP, 1, TEXT, char 11242 to 11705 of page 1 of DPSS03.TXT).

El Programa plantea cuestiones y actividades interesantísimas para trabajar el objetivo de conseguir alumnos más críticos, que reconozcan sus intereses, valoren sus capacidades, tengan ideales y valores, etc. A través del medio televisión se plantea una fórmula de trabajo muy adecuada y motivadora. Es la parte del Programa que se relaciona directamente con la asignatura y por eso me he decantado por ella, para que me sirva de valoración general del Éxito de esta metodología (DPSS06, PCP, 2, TEXT, char 3621 to 4098 of page 1 of DPSS06.TXT).

Junto a la información sobre sus conocimientos pedagógicos, éstos se van mezclando con las estrategias para desarrollar las tareas de las clases, los recursos para dinamizar las actividades:

Universidad de Huelva 2009

Tras una primera toma de contacto informal propia del regreso de las vacaciones, les planteo mi intención de comenzar ya con la que se supone que será la parte más atractiva de este proyecto, la producción de diversos tipos de programas. La propuesta es bien acogida por el grupo. Lo planteo como un reto que dependerá del trabajo de todos para que sea posible. También les advierto de las dificultades que encontraremos, ya que no disponemos de los medios técnicos adecuados para montar un taller de vídeo (DPDR04, PDE, 4, TEXT, char 1092 to 1597 of page 1 of DPDR04.TXT).

Es evidente que una mayor intervención y control podría beneficiar el producto final; de lo que no estoy tan seguro es de si beneficiaría asimismo el proceso que, en definitiva, es lo que más aporta al aprendizaje (DPDR05, PDE, 1, TEXT, char 7499 to 7711 of page 1 of DPDR05.TXT).

Mi intención al poner esta cinta es motivarles con imágenes cercanas. Una mezcla de los distintos tipos de televisión, programas de éxito, charlas con algunos de los protagonistas y presentadores, imágenes impactantes... me servirán como refuerzo de todo lo visto hasta hoy. Lo que se muestra en la cinta coincide con los gustos que ellos han manifestado, se trata de la guerra de audiencias, series famosas, opiniones sobre la tele, etc. Pienso que está bien para iniciar el trabajo del Módulo (DPSS04, PDE, 4, TEXT, char 10393 to 10884 of page 1 of DPSS04.TXT).

Las estrategias de trabajo señaladas apuntan a la reflexión y discusión grupal como motores de la dinámica del aula:

Han sido unas sesiones en la que hemos mantenido un diálogo continuo, ya que todas las actividades las hemos llevado a cabo de modo oral y colectivo (DPDR02, PES, 7, TEXT, char 6803 to 6950 of page 1 of DPDR02.TXT).

Reflexionaremos sobre el uso y abuso de la televisión y lo que puede repercutir esto en nuestro desarrollo personal y social; sobre las estrategias e instrumentos que nos facilitarán un conocimiento crítico del medio. Nos centraremos en valorar y enjuiciar crítica y activamente los mensajes televisivos (DPSS01, PES, 1, TEXT, char 11807 to 12109 of page 1 of DPSS01.TXT).

Los alumnos también destacan el aire de reflexión conjunta y el carácter de trabajo grupal activo que moviliza a los alumnos:

Durante toda la clase estuvimos comentando todos los anuncios que hay actualmente en televisión. Finalmente la clase estuvimos leyendo la plantilla de análisis publicitarios y analizamos el anuncio de «Buckler» (DAMH05, PES, 1, TEXT, char 2771 to 2980 of page 1 of DAMH05.TXT).

Ocurrió que estábamos un poco revueltos, pero cuando CMA empezó a hablar de un tema que nos importaba, dejamos de charlar, callamos y nos metimos en la dinámica de la clase (DAVB03, PES, 1, TEXT, char 288 to 461 of page 1 of DAVB03.TXT).

La percepción de problemas es el código más reiterado por parte de los docentes, conscientes de las dificultades de poner en marcha un Programa experimental en los centros de Educación Secundaria. Problemas de expectativas, de recursos, de tiempo, de la propia cualificación... se van dejando entrever en las confesiones reflejadas en los diarios. La cualificación y preparación inicial para desarrollar el Paquete Curricular, especialmente centrado en un objeto tan poco reflexionado como la televisión -que ya recogíamos en la fundamentación de este trabajo- se especifica en las aportaciones de los docentes:

Universidad de Huelva 2009

Me cuesta trabajo hablar con seguridad de algo que conozco escasamente, de modo que de cada profesión doy una explicación concisa instándoles a que busquen información sobre las distintas profesiones. No creo que de resultado con el día que llevan (DPMH01, PPP, 4, TEXT, char 7958 to 8205 of page 1 of DPMH01.TXT).

He aprendido que es arriesgado llevar a clase una grabación que no haya sido, si no preparada, al menos visionada por el profesor, pues se corre el riesgo de tener que improvisar, como me ha ocurrido a mí en esta clase. Por otra parte, el trabajo de tener que copiar todas las tareas aparecidas en los créditos, les ha resultado tedioso (DPDR02, PPP, 5, TEXT, char 13432 to 13767 of page 1 of DPDR02.TXT).

Las expectativas marcadas por los profesores, en algunas ocasiones superiores a las posibilidades reales, son causa también de problemas de desfase:

Me asusta pensar si no les estoy creando unas expectativas mayores de las que podemos conseguir, teniendo en cuenta la falta de medios de que disponemos y mi propia inexperiencia ante el proceso técnico de grabación y edición. También me cuestiono si no me estoy precipitando en el activismo, alejándome demasiado del desarrollo de las Unidades Didácticas planificadas en el Programa Didáctico, por seguir las coordenadas que el grupo me va marcando (DPDR04, PPP, 12, TEXT, char 4956 to 5404 of page 1 of DPDR04.TXT).

Me planteo de nuevo si no me he marcado metas demasiado altas. Tendré que esperar a ver los resultados finales, pero llevar a cabo las grabaciones y los montajes con tan escasos medios, no sí si será rentable de cara al aprendizaje del alumnado (DPDR06, PPP, 5, TEXT, char 5499 to 5742 of page 1 of DPDR06. TXT).

Se producen también problemas derivados de la propia dinámica del Programa que al demandar múltiples actividades grupales, exige una mayor atención a la diversidad de ritmos:

Problema que comienzo a atisbar: el diferente ritmo de trabajo de cada grupo (DPDR04, PPP, 12, TEXT, char 8536 to 8611 of page 1 of DPDR04.TXT).

Algunos grupos lo llevan bastente avanzado y terminan pronto. Esto origina bastante descontrol. Al ser tan numeroso el grupo y cada uno ir a un ritmo, no se puede controlar muy bien lo que van haciendo, hay quien se cansa y va molestando al resto, los que se despistan (DPSS02, PPP, 3, TEXT, char 4859 to 5125 of page 1 of DPSS02.TXT).

Están poco acostumbrados al trabajo en grupo, pierden mucho tiempo y tienes que estar bastante pendiente porque con cualquier cosa se despistan y empiezan a moverse. Incluso trabajando hacen bastante ruido porque discuten muy alto y se pasan informaciones de un grupo a otro a voces (DPSS02, PPP, 3, TEXT, char 5573 to 5850 of page 1 of DPSS02.TXT).

Al tiempo surgen dificultades para llevar a cabo actividades que requieren recursos externos al aula. Si bien este conjunto de propuestas estaban marcadas como opcionales en el Paquete Curricular, se recomendaban su realización, ya que trabajar en el aula con la televisión necesariamente exigía de contextos y recursos extraescolares:

He estado gestionando una visita a las instalaciones de Canal Sur en San Juan de Aznalfarache y a una productora para asistir a una grabación del programa «Conocer Andalucía» Cuando todo estaba previsto,

Universidad de Huelva 2009

e incluso ya los alumnos y alumnas informados, han surgido problemas por parte de la productora y parece difícil que podamos ir. Queda la opción de ir sólo al Canal Sur, pero considero que la actividad quedaría demasiado pobre (DPDR02, PPP, 5, TEXT, char 65 to 495 of page 1 of DPDR02.TXT).

Otro tipo de dificultades señaladas por los profesores son las causadas por la dimensión temporal: horas intempestivas para las clases, largos lapsus temporales que rompen el ritmo, pérdidas de clases.

Es viernes a última hora y parece que todas y todos nos encontramos bastante cansados (DPCC01, PPP, 4, TEXT, char 6974 to 7058 of page 1 of DPCC01.TXT).

Lástima que ahora venga un paréntesis de una semana y media, porque creo que romperá el ambiente de trabajo existente (DPDR04, PPP, 12, TEXT, char 17786 to 17902 of page 1 of DPDR04.TXT).

Finalmente, en cuanto a los problemas, los docentes apuntan la propia dificultad general de trabajar con la televisión:

Les es bastante difícil reconocer los valores que la televisión transmite y menos darse cuenta de que éstos sí les están influyendo. Les recuerdo de nuevo cómo imitamos formas de vida, de vestir, de hablar (DPSS04, PPP, 2, TEXT, char 5413 to 5617 of page 1 of DPSS04.TXT).

El problema que detecto es que los chavales son conscientes de los nuevos lenguajes, de los medios; tienen interés, aunque resulta más cómodo ignorar todo esto, así cuando se les hace reflexionar, las ideas las tiene paradójicamente bastante claras (DPSS04, PPP, 2, TEXT, char 2154 to 2400 of page 1 of DPSS04. TXT).

Sin embargo, las dificultades no impiden el desarrollo óptimo de la dinámica de clase. Así, en la codificación de condiciones óptimas, los docentes apuntan:

¡Increíble! Son las tres, están desde la 8:15 en el Instituto, y los que no han hablado aún dicen que quieren seguir (DPDR02, PCO, 2, TEXT, char 6554 to 6669 of page 1 of DPDR02.TXT).

Percibo un buen ambiente de trabajo; me doy una vuelta por los grupos y en todos se está debatiendo (DPDR01, PCO, 2, TEXT, char 17182 to 17280 of page 1 of DPDR01.TXT).

Los alumnos también ofrecen, en este sentido, declaraciones igualmente clarificadoras:

Después de que el profesor mandara tarea para casa y haciendo un poco de balance sobre lo que hicimos, pienso que a partir de ahora puedo o podemos enfocar la televisión de un modo diferente al que teníamos antes. También hemos completado la información o concepto que teníamos sobre los avances tecnológicos (DADR02, PCO, 1, TEXT, char 6614 to 6901 of page 1 of DADR02.TXT).

En la organización de la clase, toma especial relieve los agrupamientos de los alumnos. De hecho tanto en los diarios de los alumnos como en el de los profesores adquieren una especial relevancia numérica:

La clase se divide en grupos para establecer opiniones contrastadas y ver lo que tienen de común y diferente en el ejercicio (DPSS02, PAG, 1, TEXT, char 11475 to 11603 of page 1 of DPSS02.TXT).

Trabajan por parejas las ideas previas y terminamos con una puesta en común (DPCC05, PAG, 2, TEXT, char 3679 to 3754 of page 1 of DPCC05.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Pasamos a realizar la evaluación grupal. Se organizan en cuatro grupos de cuatro y uno de cinco miembros. Hago algunas aclaraciones sobre las preguntas (DPDR01, PAG, 3, TEXT, char 17029 to 17179 of page 1 of DPDR01.TXT).

Los alumnos también señalan este estilo de trabajo:

El profesor propuso un debate en el que dividimos la clase en dos grupos, uno «defendía» las telenovelas y el otro, en contra; luego cambiamos los papeles (DADR03, PAG, 1, TEXT, char 304 to 458 of page 1 of DADR03.TXT).

Una vez analizada la metacategoría de la «planificación y organización», pasamos a comentar brevemente y a recoger textos significativos aportados por los docentes en el ámbito de la «dinámica y ambiente de aula» que -como ya apuntamos- es la dimensión más anotada tanto en docentes como en alumnos.

El conocimiento de las ideas previas de los alumnos era una estrategia básica en el diseño de Unidades Didácticas que se incorporaron en el Paquete Curricular. Por ello, se pretendía recoger información sobre en qué medida estuvieron presente este tipo de dinámica en un Programa centrado en un medio tan interiorizado como la televisión. Si bien los alumnos hacen escasas referencias, no ocurre así con los docentes que relatan cómo este tipo de actividad era el motor inicial de las actividades:

Previamente les planteo una situación ficticia: Queremos comercializar una nueva marca de calzado deportivo. ¿Qué tenemos que hacer? Hay respuestas de todo tipo, unas más acertadas y otras menos, pero ninguna correcta (DPDR03, DCI, 1, TEXT, char 5962 to 6179 of page 1 of DPDR03.TXT).

Trabajan por parejas las ideas previas y terminamos con una puesta en común (DPCC05, DCI, 1, TEXT, char 3679 to 3754 of page 1 of DPCC05.TXT).

Sin embargo, es la explicación del profesor -como también vimos en las observaciones externas ya analizadas- la dinámica preponderante en las aulas de los centros de nuestra investigación. Así aparecen 81 referencias en los diarios de los profesores y 23 en el de los alumnos, lo que nos da una muestra evidente de la centralidad de la figura del profesor, incluso en un Programa Didáctico con múltiples actividades grupales.

Con respecto a la era postelevisiva, explico lo que supone la televisión digital, informatizada, TV a la carta y TV personalizada. Reconozco que sobre estos temas me han sido de gran ayuda la información que aparece estos días en prensa y TV, al hablar de la televisión interactiva (DPMJ01, DDE, 5, TEXT, char 11687 to 11967 of page 1 of DPMJ01.TXT).

Les comento el organigrama de TV que aparece en las fotocopias y aprovecho para explicar las diferencias entre un productor, un director general y el propietario de una cadena televisiva. Avanzamos así hasta llegar a los equipos de realización de un programa. Comienzo a explicar las tres fases de producción de un programa. Observo que están todos muy pendientes y sigo explicando las funciones del equipo de producción y del equipo de realización, con lo que se agota el tiempo de clase (DPDR02, DDE, 6, TEXT, char 12939 to 13426 of page 1 of DPDR02.TXT).

Les comento por encima cuáles son y en qué consisten cada una de las funciones de la tele y les remito a la información que tienen en el apartado «Las funciones de la tele» de «Vamos a conocer». Les pido que

Universidad de Huelva 2009

individualmente seleccionen sus siete programas favoritos y que, después, trabajando en parejas, indiquen sus funciones (DPDR02, DDE, 6, TEXT, char 15775 to 16101 of page 1 of DPDR02.TXT).

Sin embargo, podemos observar que muchas de las intervenciones docentes no son tanto para la transmisión de contenidos conceptuales, como para la orientación del proceso, la reconducción de la reflexión o la explicación metodológica:

Intento profundizar en su reacción y les digo que aquí no hay que arrepentirse de nada, tratamos de analizar nuestros hábitos televisivos y de mejorar nuestra condición de telespectadores (DPMJ02, DDE, 4, TEXT, char 7580 to 7766 of page 1 of DPMJ02.TXT).

Explico los objetivos de la Unidad resaltando los aspectos positivos y negativos, grados de influencia, mecanismos para trucar la realidad (DPMJ04, DDE, 3, TEXT, char 389 to 527 of page 1 of DPMJ04. TXT).

Les indico que vamos a dar un cambio en la metodología y, antes de que yo les explique en que va a consistir, me dicen si vamos a hacer ya algún programa. Como veo que es lo que más les estimula, les digo que efectivamente, pero que antes vamos a ver una serie de pequeños documentales sobre los distintos tipos de programas que nos ayudarán después a elaborar los nuestros (DPDR02, DDE, 6, TEXT, char 24312 to 24684 of page 1 of DPDR02.TXT).

Otra estrategia clave en el desarrollo del Programa era el fomento de la discusión y el debate. La dinámica participativa es el eje neurálgico que desde el Paquete se proponía para trabajar en el aula y los resultados de los diarios de alumnos y profesores recogen de forma explícita esta potencialidad:

Se suscita debate sobre por qué se ve la televisión, etc. El ambiente es participativo y las conclusiones interesantes (DPCC03, DDB, 1, TEXT, char 3110 to 3254 of page 1 of DPCC03.TXT).

Hicimos un debate sobre la película del día anterior y trabajamos en una puesta en común las ideas y preguntas que venían en la Guía Didáctica de los concursos televisivos (DPVB05, DDB, 1, TEXT, char 2017 to 2188 of page 1 of DPVB05.TXT).

Se generan varios debates que considero conveniente no cortar, el más interesante sobre modelos de relaciones amorosas y sexuales que transmiten las series tipo «Melrose Place». Esto ocupa el resto de la sesión (DPDR01, DDB, 4, TEXT, char 7111 to 7320 of page 1 of DPDR01.TXT).

Dejo cinco minutos para que preparen sus argumentos a favor y en contra, al término de los cuáles comenzamos el debate en el que yo actúo como moderador. El debate se anima, aunque sólo participan cuatro personas de un grupo y seis de otro. Cuando más animados/as están, les pido que inviertan los papeles. Me piden tiempo para preparar sus argumentos. Dejo tres minutos y comenzamos. El debate vuelve a animarse, cuando nos sorprende la sirena. Continuamos un par de minutos y hacemos el descanso (DPDR03, DDB, 2, TEXT, char 1172 to 1668 of page 1 of DPDR03.TXT).

Se produce un pequeño debate al analizar las diferencias entre comunicación personal y de masas, sobre todo cuando discutimos lo de la capacidad de respuesta. Algunos piensan que también hay un cierta respuesta directa y queda un poco en el aire. Nos centramos en el párrafo de poder dar una respuesta crítica y ahí también se discute y al final queda bastante claro que nuestra posibilidad de responder debe incidir efectivamente en nuestra capacidad crítica y objetiva (DPSS01, DDB, 3, TEXT, char 14176 to 14645 of page 1 of DPSS01.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Los alumnos también señalan la importancia que para ellos tiene una dinámica activa y participativa en el aula a través de discusión y debates:

Una de las cosas que me parece más positiva es el comentario abierto y sincero que se hace en clase, los debates sobre las actividades que hacemos (DAMJ02, DDB, 1, TEXT, char 527 to 672 of page 1 of DAMJ02.TXT).

Otro de los códigos que reciben una alta puntuación tanto en los diarios de los alumnos como en el de los profesores es el clima del grupo, el ambiente generado en el desarrollo del Programa. Los profesores, en este sentido, resaltan en sus cuadernos la participación, aunque también recogen los inconvenientes que este sistema de trabajo conlleva:

El ambiente es muy participativo y con intervenciones bastante productivas (DPCC04, DCL, 1, TEXT, char 4557 to 4632 of page 1 of DPCC04.TXT).

El proceso en grupo ha sido provechoso y han estado casi todos aportando cosas. No ha habido tanto jaleo como otras veces, es verdad que han tenido menos tiempo y eso quizás favorece que se concentren más, o que algunos están más pendientes de que el grupo avance y no se divague (DPSS03, DCL, 3, TEXT, char 8080 to 8359 of page 1 of DPSS03.TXT).

El grupo discute de forma excesivamente acalorada por no estar de acuerdo en cómo resolver una escena (DPDR04, DCL, 3, TEXT, char 13711 to 13811 of page 1 of DPDR04.TXT).

He tenido que parar la clase a cada momento debido al alboroto. Les he vuelto a explicar que, para hacer algo con sentido y bien, hay que aprenderlo antes. El ambiente no está bien; siguen diciendo que se aburren (DPVB04, DCL, 3, TEXT, char 5691 to 5902 of page 1 of DPVB04.TXT).

En general, las aportaciones recogen que el trabajo en el aula, en la aplicación del Programa es agradable y constructivo, a pesar de los inconvenientes de la dinámica grupal, especialmente hasta que se interioriza en los alumnos este sistema de trabajo:

La clase se desarrolla en un buen clima y hay observaciones interesantes por parte del alumnado (DPCC05, DCL, 2, TEXT, char 6224 to 6319 of page 1 of DPCC05.TXT).

En esta sesión, hemos disfrutado de una dinámica distendida y relajada, pero a la vez motivadora e instructiva. Han seguido la película y los comentarios con interés. Se nota que les atrae el mundo de la publicidad. Incluso hay dos alumnos que manifiestan sus deseos de trabajar como publicistas (DPDR03, DCL, 1, TEXT, char 7076 to 7370 of page 1 of DPDR03.TXT).

La clase está sumamente atenta y los aplausos se suceden, incluso en determinados momentos se comentan detalles que llaman la atención, o se exclama con admiración (DPSS05, DCL, 8, TEXT, char 12116 to 12278 of page 1 of DPSS05.TXT).

Los alumnos también recogen en sus aportaciones anotaciones sobre el clima con la que se desarrollan las clases:

Hoy, volvimos a reunirnos en grupos, al igual que venimos haciendo días atrás. Se percibe un buen ambiente de trabajo, más que cuando explica el profesor o, incluso, vemos vídeos (DADR04, DCL, 5, TEXT, char 1523 to 1701 of page 1 of DADR04.TXT).

Universidad de Huelva 2009

He notado que en esta Optativa la clase ha estado bastante cohesionada y que a la gran mayoría nos ha gustado, aunque a veces nos haya parecido más o menos interesante; todos o casi todos hemos sacado algo provechoso (DADR06, DCL, 1, TEXT, char 2421 to 2638 of page 1 of DADR06.TXT).

La descripción de las tareas es, tanto en los diarios de los alumnos como en el de los profesores, el código más reiterado, como es razonable al ser esta dinámica la actividad donde se materializa todo el proceso de aprendizaje. En nuestro caso, además, hay que insistir en el carácter de reflexión y activismo que nuestro Programa Didáctico fomenta y que se refleja en el tipo de actividades desarrolladas:

Leemos de nuevo el texto introductorio, los objetivos y comentamos de manera resumida algunas ideas que surgieron en las actividades de conocimientos de previos (DPMJ01, DTA, 5, TEXT, char 10622 to 10781 of page 1 of DPMJ01.TXT).

Vamos a fomentar la interdisciplinariedad con este trabajo, pues van a confeccionar la encuesta en ordenador en la clase de Informática. Asimismo, cuando las tengan cumplimentadas, también trabajarán los resultados en Informática para la tabulación y obtención de gráficos (DPCC02, DTA, 5, TEXT, char 2735 to 3007 of page 1 of DPCC02.TXT).

Vemos y comentamos el mapa conceptual sobre la naturaleza de la TV, el cual resulta bastante claro y proporciona una buena información, útil para el trabajo posterior (DPCC02, DTA, 5, TEXT, char 4870 to 5036 of page 1 of DPCC02.TXT).

Planteo la sesión con una breve introducción para que piensen que para ver un programa, antes, tienen que ocurrir un montón de cosas. Leemos los objetivos y los comentamos para pasar a trabajar el apartado de «Qué sabemos» (DPSS03, DTA, 5, TEXT, char 57 to 278 of page 1 of DPSS03.TXT).

Los alumnos también recogen en sus diarios un alto y diversificado número de actividades, emanadas de las propuestas en los materiales y las realizadas a iniciativa de los profesores:

Hicimos un ejercicio en el que teníamos que crear una emisora de televisión y emitir una programación variada para todos los públicos. Este ejercicio nos gustó mucho a todos, sobre todo porque elaboramos una programación a nuestro gusto, al gusto de los jóvenes, sin llegar a pensar lo que le podía gustar a los demás (DAMH01, DTA, 1, TEXT, char 1209 to 1525 of page 1 of DAMH01.TXT).

La actividad en grupo es también otro de los aspectos significativamente señalados, no sólo por los profesores, sino también por los propios alumnos que recogen en sus diarios el ambiente de trabajo que éste genera:

Hoy, volvimos a reunirnos en grupos, al igual que venimos haciendo días atrás. Se percibe un buen ambiente de trabajo, más que cuando explica el profesor o, incluso, vemos vídeos (DADR04, DTC, 5, TEXT, char 1523 to 1701 of page 1 of DADR04.TXT).

Realizamos en gran grupo la evaluación de la Unidad 2.1. Resulta bastante positiva. Les transmito mis dudas a cerca de que sea tan bien valorado el trabajo realizado (DPCC02, DTC, 2, TEXT, char 7496 to 7661 of page 1 of DPCC02.TXT).

Por otro lado, dos códigos son –a nuestro parecer– especialmente relevantes para dilucidar la marcha del Programa Didáctico, desde la óptica de los principales actores del

Universidad de Huelva 2009

la realización del Programa -profesores y alumnos-: los niveles de implicación y motivación que la implementación de éste genera. Tal como hemos podido comprobar en la tabla general de los diarios, ambos códigos puntuados, tanto en los diarios de los docentes como en el de los discentes, entre las codificaciones más altas, lo que demuestra su nivel de presencia en al dinámica del aula. Recogemos ahora algunos de los textos primarios donde se pone de manifiesto esta singular dinámica.

En cuanto a la «implicación» de los alumnos, desde la perspectiva de los docentes, cabe señalar el alto nivel de participación, el entusiasmo que se produce en las clases en el desarrollo del Programa:

Hay un gran índice de participación y tengo que pedir que levanten la mano y esperen turno para hablar (DPDR02, DIM, 10, TEXT, char 5942 to 6043 of page 1 of DPDR02.TXT).

Me ha hecho bastante ilusión que tengan ya este tipo de iniciativas y graben por su cuenta programas que crean interesantes para trabajar en «Información y Comunicación» sin que se les haya pedido (DPCC05, DIM, 4, TEXT, char 5229 to 5423 of page 1 of DPCC05.TXT).

Algún alumno ha tenido la curiosidad de mirar actividades del Libro y me ha propuesto saltar algunos temas para llegar a lo que ellos desean. Parece que van entrando en la dinámica (DPVB03, DIM, 1, TEXT, char 2948 to 3128 of page 1 of DPVB03.TXT).

Ha sido una clase interesante, divertida y muy participativa. Además de pasarlo bien, han podido reflexionar sobre el fenómeno de las telenovelas, practicar la expresión oral, la técnica del debate y la argumentación (DPDR03, DIM, 4, TEXT, char 2772 to 2988 of page 1 of DPDR03.TXT).

Como traen las actividades hechas no nos cuesta mucho empezar. Leemos el enunciado de la primera actividad y se levantan unas cuantas manos, parece que hay ganas de intervenir y contar lo que traen preparado. Cuando realizan actividades de este tipo, siempre hay un grupo que quiere intervenir (DPSS03, DIM, 9, TEXT, char 2752 to 3043 of page 1 of DPSS03.TXT).

Un sector amplio de la clase admite ver la televisión de otra manera. Dicen que no se lo tragan todo sin pensar, e incluso han empezado a comentar cosas en casa, respecto a cómo se copian unas cadenas de otras, los horarios, etc. Esto me resulta gratificante y compruebo que el Programa va surtiendo efecto, aunque lentamente (DPSS04, DIM, 7, TEXT, char 20051 to 20375 of page 1 of DPSS04.TXT).

Los alumnos también reflejan el interés por las actividades en sus diarios:

Esta actividad nos ha gustado a todos, hemos participado la clase entera, por lo que nadie se aburre; además, hemos estado comentando nuestros personajes favoritos, por qué nos gustan... y eso nos mantiene entretenidos (DACC04, DIM, 3, TEXT, char 1123 to 1349 of page 1 of DACC04.TXT).

El otro código que hemos señalado anteriormente, el de la implicación, recoge de alguna forma también alto nivel de motivación alcanzado en las aulas, señalando los profesores, no sólo la dinámica generada, sino también la funcionalidad de estos aprendizajes:

Especialmente interesante dicen que les ha parecido la comparación de una misma noticia en tres medios distintos. Por otra parte, estiman que hay una buena participación de todos los integrantes del grupo (DPCC05, DMO, 5, TEXT, char 1958 to 2163 of page 1 of DPCC05.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Para mí lo mejor es que a través del trabajo que realizamos se sientan estimulados a estar informados y, sobre todo, se familiaricen con la prensa. Les animo, de nuevo, a leer el periódico una vez en semana al menos. Opinan que sí hay una buena parte de la juventud que se preocupa por estar informada (DPCC05, DMO, 5, TEXT, char 2164 to 2465 of page 1 of DPCC05.TXT).

He notado que, en general, los alumnos y alumnas se han entusiasmado mucho con el debate surgido al final de la clase; pienso que ha sido porque han hablado de realidades muy cercanas que, sin embargo, pocas veces se habían planteado con una actitud crítica como la que ha generado la realización de la actividad planteada (DPDR01, DMO, 6, TEXT, char 7326 to 7647 of page 1 of DPDR01.TXT).

Al terminar la sesión, varias alumnas han venido a decirme que ha sido una asignatura distinta a las demás y que se lo han pasado estupendamente preparando y grabando los programas (DPDR06, DMO, 5, TEXT, char 9123 to 9302 of page 1 of DPDR06.TXT).

Estos temas les resultan interesantes y permanecen atentos. Hay además algunos que están más enterados y les gusta tener un cierto protagonismo y aclarar ellos estas dudas que hemos ido comentando (DPSS03, DMO, 10, TEXT, char 5028 to 5223 of page 1 of DPSS03.TXT).

Me ha parecido bastante positivo todo, quizás en exceso para los resultados de participación y la profundidad de las reflexiones que otras veces he pedido. Parece que están animados con el tema de la tele y que hay un cierto progreso en cuanto a la exposición de sus hábitos y de sus inquietudes televisivas (DPSS04, DMO, 6, TEXT, char 3303 to 3609 of page 1 of DPSS04.TXT).

Creo que mis alumnos están experimentando una pequeña transformación y me alegro de haber contribuido en parte. Andan preocupados hasta por imitar el formato y la presentación, preguntan por un escáner para los dibujos y gráficos, ordenadores impresoras; se están planteando hasta el tipo de papel (DPSS06, DMO, 3, TEXT, char 6015 to 6309 of page 1 of DPSS06.TXT).

También los alumnos recogen en múltiples referencias a la motivación que se genera en el aula, no sin dejar de ser críticos, mostrando las dificultades en la aplicación:

Expusimos varias encuestas y sacamos nuestras conclusiones. Esto llegó a ser muy positivo porque era una actividad dinámica y repleta de curiosidades; resultó de gran interés para todos (DADR02, DMO, 2, TEXT, char 6288 to 6473 of page 1 of DADR02.TXT).

Observé que los grupos estaban muy interesados y dispuestos en su tarea. Creo que la actividad o proyecto que se va a llevar a cabo este trimestre nos gusta a todos (DADR04, DMO, 4, TEXT, char 748 to 912 of page 1 of DADR04.TXT).

Mis compañeros pierden entusiasmo porque no se dispone de tiempo y medios suficientes y adecuados para la producción, con lo que la fase de preproducción se está haciendo larga y monótona. A pesar de todo esto, creo que conservamos una ilusión dentro y es que se vean cumplidos nuestros propósitos (DADR05, DMO, 2, TEXT, char 1832 to 2129 of page 1 of DADR05.TXT).

Aun así, también se han resaltado los momentos de desinterés y apatía que, como es lógico, en este tipo de dinámicas se produce, por múltiples causas como señalan los docentes:

Están cansados y bastante desmotivados, me cuesta ponerlos a trabajar. No los veo con ganas (DPVB02, DDA, 4, TEXT, char 552 to 643 of page 1 of DPVB02.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Creo que todo esto no va muy bien porque los alumnos se habían hecho otra idea de la asignatura, algo más movida y con más actividades fuera del aula; quieren ser protagonistas y hacer programas. Yo les respondo que para ello necesitan saber unas nociones sobre cómo hacer un guión (DPVB02, DDA, 4, TEXT, char 7691 to 7974 of page 1 of DPVB02.TXT).

Hay momentos en que los alumnos se desmotivan ya que, al comentar varias veces lo mismo en distintas actividades da la sensación de que se repite (DPMH01, DDA, 5, TEXT, char 2405 to 2550 of page 1 of DPMH01.TXT).

Tras el impulso inicial y ante mi petición de no copiar, sino crear, los grupos entraron en una fase de decadencia creativa. Les comenté que era normal, que las ideas no vienen por sí solas, que hay que buscarlas... Algunos grupos dieron los primeros pasos; otros sólo se llenaron de interrogantes. En cualquier caso, creo que el trabajo fue interesante para todos. De hecho, nos sorprendió el final de la clase inmersos en el trabajo, cosa difícil a las tres de la tarde (DPDR04, DDA, 1, TEXT, char 4198 to 4668 of page 1 of DPDR04.TXT).

Los alumnos también recogen el desinterés de algunos de sus compañeros:

Los hay que no prestan atención y no están motivados, quizá sea porque no saben todavía de lo interesante que puede resultar la temática; ya lo irán comprendiendo e irán entusiasmándose, al menos lo creo así (DAVB02, DDA, 1, TEXT, char 406 to 612 of page 1 of DAVB02.TXT).

También son frecuentes algunos conflictos provocados también por la propia dinámica del aula, las características de los alumnos y las dificultades organizativas e incluso temáticas y estructurales del Programa.

Hablo con ellos de la necesidad de no enfadarse, puesto que todos pretenden el mismo objetivo, es decir, que el trabajo salga lo mejor posible. Les recuerdo cómo lo hacían en el vídeo que vimos y, a partir de ahí, cambian el tono y proponen, se escuchan y deciden, si es necesario por mayoría (DPDR04, DCO, 2, TEXT, char 13814 to 14105 of page 1 of DPDR04.TXT).

Le tengo que recordar que debe respetar lo que sus compañeros han dicho, que si él piensa lo contrario pues bien está, pero no hay que enfadarse ni desestimar lo de los demás (DPSS01, DCO, 3, TEXT, char 9904 to 10077 of page 1 of DPSS01.TXT).

La detección de ideas previas nos lleva a cuestiones ya planteadas y esto les molesta. Pido disculpas y les recomiendo que no nos viene mal porque hay recordando lo que ya sabemos (DPSS04, DCO, 3, TEXT, char 3947 to 4113 of page 1 of DPSS04.TXT).

La metacategoría de «evaluación» contenía códigos relacionados con las estrategias e instrumentos para la evaluación y los sistemas de corrección. Ya hemos indicado que los diarios de los profesores nos aportan 54 referencias frente a sólo las 10 de los alumnos, hecho explicable por ser esta una temática de mayor preocupación en la planificación por parte del profesor, sobre todo si, como se planteó en el Programa, los exámenes tradicionales se sustituyen por actividades evaluativas a nivel individual y grupal en cada una de las unidades y una síntesis final no calificadora, sino más bien reflexiva y recopilatoria. En este sentido, se resalta el valor de las autoevaluaciones y de los trabajos grupales como productos de la Optativa:

Universidad de Huelva 2009

Posteriormente, los que iban terminando, iban haciendo las preguntas de la autoevaluación. En un principio, no le daban importancia a esta parte de la autoevaluación. Pero, a medida que hacíamos la exposición en común, ellos mismos se iban dando cuenta de lo válido que eran las aportaciones de los compañeros. A partir de ahí, empezaron a valorar esta parte de la Unidad Didáctica como si de otra actividad se tratara (DPSC05, EEI, 2, TEXT, char 5120 to 5545 of page 1 of DPSC05.TXT).

Una vez terminada la encuesta explico en qué va a consistir el trabajo de final de la asignatura, que supone además de una síntesis, una evaluación de todo el proceso de desarrollo del Programa Didáctico. He propuesto que se trabaje por grupos y en plan totalmente libre el Módulo «Ante la pantalla». Pueden hacerlo por escrito o utilizando el medio televisivo confeccionando una grabación; algunos se interesan por esto. Quiero que libremente seleccionen contenidos y actividades y relacionen todas las Unidades del bloque empleando esquemas o mapas que ellos deben reconstruir. Pueden presentar esquemas y resúmenes de los contenidos, ampliarlos, tomarlos de otro sitio que no sea su Cuaderno del Programa. Como base deben utilizar ése, pero sabiendo que ellos deben modificar y cambiar según sus intereses lo que estimen oportuno (DPSS06, EEI, 3, TEXT, char 2640 to 3472 of page 1 of DPSS06.TXT)

Los alumnos también destacan el sistema de autoevaluación que se les propone:

Llegamos a la autoevaluación, es decir, al final del tema, cada alumno se tiene que autoevaluar sobre lo que se ha estado trabajando (DAMH02, EEI, 1, TEXT, char 390 to 521 of page 1 of DAMH02.TXT)

En cuanto a los procedimientos de corrección, los docentes apuntan la importancia del Cuaderno del Alumno y los trabajos colectivos a realizar:

Reviso el trabajo del grupo de telenovelas y me sorprende gratamente que hayan pasado a ordenador el trabajo de cada una de las fases; les indico que deben concretar más el trabajo de producción haciendo un plan de rodaje (DPDR05, ECO, 2, TEXT, char 3085 to 3305 of page 1 of DPDR05.TXT)

La clase transcurre bien y me puedo dedicar a seguir revisando los Cuadernos, puesto que los trabajos están casi acabados y no admiten ya más sugerencias (DPSS05, ECO, 4, TEXT, char 6569 to 6721 of page 1 of DPSS05.TXT).

La verdad es que están francamente bien, en un primer vistazo. Se lo digo y rompen a aplaudir y a decirse unos a otros quién es el mejor (DPSS06, ECO, 1, TEXT, char 8787 to 8922 of page 1 of DPSS06.TXT).

La última metacategoría de análisis dentro de esta dimensión de la «Experimentación» es la que hemos denominado como «procesos del Programa», en la que -como ya hemos especificado- recogemos las limitaciones y avances más significativos que, en este caso, profesores y alumnos perciben en la aplicación del Programa Didáctico.

Las limitaciones las hemos concretado, aparte del código problemas, ya analizado en obstáculos de tiempo, recursos, personal, cualificación, perfeccionamiento y presupuestos.

Los diarios de los docentes especialmente, y en menor medida los de los alumnos, recogen las dificultades temporales en la implementación del Paquete. Ya indicamos que éstos se concentraban en el horario de las Optativas que acogen el Programa -que como ya vimos en los mapas temporales eran siempre extremas (últimas horas, días finales de semana)-, además de pérdidas de clases, períodos largos sin actividad por vacaciones o tareas extraescolares... Este reiterado escaso tiempo dificulta en grado extremo el desa-

Universidad de Huelva 2009

rrollar todas las Unidades del Programa, creando una cierta angustia en algunos casos:

La mayoría admite que se puede aprender a ver la televisión, pero que eso lleva tiempo (DPSS04, LTI, 2, TEXT, char 1833 to 1918 of page 1 of DPSS04.TXT).

Me angustia un poco que no tengo tempo material para concluir el Programa convenientemente (DPSS05, LTI, 2, TEXT, char 14346 to 14435 of page 1 of DPSS05.TXT).

Siempre esta Optativa es por la tarde y por lo tanto están cansados (DPVB02, LTI, 3, TEXT, char 82 to 171 of page 1 of DPVB02.TXT).

Es viernes y tenemos muchas ganas de acabar y de irnos (DPCC02, LTI, 2, TEXT, char 3540 to 3593 of page 1 of DPCC02.TXT)

Los encontré poco animados, pero creo que era debido a la hora, pues estaban aun como dormidos (DPDR04, LTI, 7, TEXT, char 5973 to 6066 of page 1 of DPDR04.TXT).

El paréntesis ha sido más amplio de lo previsto, pues a la Semana Cultural ha seguido otra en la que he estado de baja (DPDR05, LTI, 4, TEXT, char 65 to 182 of page 1 of DPDR05.TXT).

Llevamos unos cuantos días sin clase entre el puente y las huelgas (DPSS01, LTI, 2, TEXT, char 8600 to 8665 of page 1 of DPSS01.TXT).

Lógicamente desarrollarlo completo resultaría mejor y más fructífero pero al no poder hacerlo y haber tal cantidad de propuestas la selección se impone y con ello un trabajo más arduo para el profesor (DPSS06, LTI, 1, TEXT, char 5813 to 6012 of page 1 of DPSS06.TXT).

Los alumnos también apuntan a los problemas temporales que genera el Programa:

Como dije al principio, si no fuera por la duración de esta hora sería la clase ideal y la asignatura preferida por todos, ya que la gente se muestra más animada y participativa que en otras. Depende del día, pero se suele terminar muy cansados de esta clase del martes, al trabajar tanto tiempo una materia y una temática (DADR02, LTI, 3, TEXT, char 5900 to 6221 of page 1 of DADR02.TXT).

Los recursos son también otro tópico recurrente: los materiales impresos del Programa, los Vídeos y Guías Didácticas, los monitores y magnetoscopios para visionar los vídeos, las cámaras en caso de aquellos centros que elaboraron montajes audiovisuales y especialmente las aulas para poder utilizar los recursos audiovisuales son las demandas más reflejadas en los diarios:

Al comenzar, observo que algunos todavía no han traído el material. Justifican que cuando han ido a la copistería no estaban preparados los ejemplares (DPCC01, LRE, 4, TEXT, char 1830 to 1979 of page 1 of DPCC01.TXT).

A Ignacio le ha llamado mucho la atención el traslado que tenemos que hacer todos los días del televisor desde la salita de los audiovisuales hasta la clase. Hay que pasar por un pasillo largo y lleno de niños, porque coincide siempre con el cambio de clases, hasta llegar a la clase en la que damos la asignatura (DPSC05, LRE, 2, TEXT, char 7806 to 7829 of page 1 of DPSC05.TXT).

Les hubiera gustado ver algún vídeo sobre todos estos hitos de la tele. No dispongo de ninguno. Aún no hemos recibido los vídeos del Programa Didáctico (DPMJ02, LRE, 2, TEXT, char 1558 to 1709 of page 1 of DPMJ02.TXT).

Universidad de Huelva 2009

La clase no puede realizarse en el salón de actos porque está ocupado. Por tanto no podemos comenzar viendo los vídeos sobre teleseries, cine en TV y concursos, como apoyo a las actividades (DPMJ04, LRE, 3, TEXT, char 3855 to 4044 of page 1 of DPMJ04.TXT).

Comenzamos con problemas: ninguno de los dos grupos ha podido conseguir una cámara (DPDR06, LRE, 6, TEXT, char 503 to 584 of page 1 of DPDR06.TXT).

Lo que siento es las dificultades técnicas y que haya que grabarlos fuera, cada uno como pueda (DPSS05, LRE, 2, TEXT, char 4091 to 4184 of page 1 of DPSS05.TXT).

Otra de las dificultades especialmente reseñadas son las relacionadas con la escasa cualificación que los docentes perciben que tienen para el desempeño de este Programa:

Me cuesta hablarles de la televisión por cable porque yo todavía no sé lo que es, aun siendo últimamente la «comidilla» de la prensa (DPMH01, LCU, 3, TEXT, char 3059 to 3190 of page 1 of DPMH01.TXT).

Me cuesta trabajo hablar con seguridad de algo que conozco escasamente, de modo que de cada profesión doy una explicación concisa instándoles a que busquen información sobre las distintas profesiones. No creo que dé resultado con el día que llevan (DPMH01, LCU, 3, TEXT, char 7958 to 8205 of page 1 of DPMH01.TXT).

Me asusta pensar si no les estoy creando unas expectativas mayores de las que podemos conseguir, teniendo en cuenta la falta de medios de que disponemos y mi propia inexperiencia ante el proceso técnico de grabación y edición (DPDR04, LCU, 1, TEXT, char 4956 to 5204 of page 1 of DPDR04.TXT).

Si tuviera más idea de diseño, les podría ayudar más, pero es una de mis asignaturas pendientes (DPDR05, LCU, 1, TEXT, char 1866 to 1959 of page 1 of DPDR05.TXT).

Una vez analizadas las limitaciones principales que se perciben en los diarios, nos resta centrarnos en los comentarios que profesores ya alumnos realizan en sus diarios en torno a los avances que perciben en contenidos, actitudes, estrategias, etc.

En cuanto a los avances de contenidos, los docentes señalan que se han producido cambios sustanciales con la aplicación del Programa Didáctico. Pese a los obstáculos ya señalados de recursos, cualificación, tiempo... el hecho reflexivo sobre la televisión ha conllevado el descubrimiento de que este medio puede ser enseñado y aprendido especialmente a través de la discusión y el diálogo en grupo, la reflexión en grupo, percibiéndose una nueva realidad:

La mayoría admite que se puede aprender a ver la televisión, pero que eso lleva tiempo (DPSS04, ACO, 3, TEXT, char 1833 to 1918 of page 1 of DPSS04.TXT).

Dicen que han aprendido bastante sobre los medios de comunicación, especialmente sobre la TV, que tienen más interés por estar informados y se sienten con más capacidad crítica (DPCC06, ACO, 1, TEXT, char 4169 to 4345 of page 1 of DPCC06.TXT).

Han ampliado y modificado su idea sobre el mundo de la comunicación (DPSC03, ACO, 1, TEXT, char 6389 to 4455 of page 1 of DPSC03.TXT).

Los alumnos también manifiesta su sorpresa por los nuevos conocimientos:

La verdad es que nos quedamos bastante sorprendidos en la forma de cómo lo hacen y de la gran cantidad

Universidad de Huelva 2009

de capítulos que ponen, liando las situaciones. Este tema interesó bastante porque veíamos cómo hacían una cosa que veíamos en la tele y que nos enganchaba diariamente. También hablamos de las comedias de situación y de las risas forzadas (enlatadas) que ponen cuando a ellos les interesa (los que las hacen), con la intención de contagiar el humor que quiere transmitir la comedia. Este tema entusiasmó porque nos dimos cuenta de la forma que tiene la televisión de engañarnos sin enterarnos apenas. Un ejemplo es el de «Sensación de vivir», la cual hicimos una lectura sobre esta serie, cuyo título significa, que viendo la teleserie sentimos realmente cómo vivir. Llegamos a la fea conclusión de que ellos lo arreglan todo con el dinero (DAMH05, ACO, 1, TEXT, char 208 to 1049 of page 1 of DAMH05.TXT).

Pero junto a los conocimientos, el Programa buscaba una intervención en estrategias y procedimientos, en hábitos de visionado, al menos para hacer consciente a los alumnos de las posibilidades de realización que éstas ofrecían:

Un último grupo comenta que aprendiendo a ver la tele verían menos y con más interés, no abusarían (DPSS04, AHA, 3, TEXT, char 2403 to 2500 of page 1 of DPSS04.TXT).

Hay un cierto progreso en cuanto a la exposición de sus hábitos y de sus inquietudes televisivas (DPSS04, AHA, 3, TEXT, char 3514 to 3609 of page 1 of DPSS04.TXT).

Coincidimos en que la reflexión nos ha descubierto por qué nos gustan los programas: porque nos entretienen, nos divierten, tratan temas que nos interesan, salen personajes que nos atraen, etc. Muchos comentan que, aunque más o menos lo sabían, ahora son más conscientes y pueden buscar lo que les gusta cuando ven la tele y darse cuenta mejor de lo que les parece rollo (DPSS04, AHA, 3, TEXT, char 18500 to 18866 of page 1 of DPSS04.TXT).

Igualmente importantes son los valores que el Programa pueda descubrir. Si bien hay que reconocer -como ya apuntamos en el análisis de las encuestas y en la fundamentación de todo este trabajo-, que es inviable el cambio de actitudes y valores con una intervención puntual en el tiempo y en el espacio como ésta, sí se pretendía, al menos, el descubrimiento de las posibilidades didácticas de un visionado inteligente de la televisión. En este sentido, las afirmaciones son muy clarificadoras:

Belén ha aprendido que hay distintos tipos de emisoras; Mariló simplemente a ver mejor la tele; J. Manuel cómo funciona la televisión por dentro. Comentan que ahora cuando se sientan delante de la tele atienden a los créditos de cada programa, «es increíble la cantidad de gente que trabaja hasta en el telecupón» (DPMH01, AVA, 2, TEXT, char 12009 to 12322 of page 1 of DPMH01.TXT).

A la mayoría, el trabajo que ha realizado en la Unidad le ha hecho reflexionar sobre sus hábitos y preferencias televisivas. Casi todos/as piensan que se puede aprender a ver la televisión (DPDR02, AVA, 1, TEXT, char 1475 to 1676 of page 1 of DPDR02.TXT).

Dicen haber cambiado su actitud como televidentes, pero yo creo que exageran un poco; no obstante, si es cierto que han reflexionado, que por ahí se empieza. Como dato significativo, hay un alumno y una alumna que manifiestan su deseo por, en el futuro, poder trabajar en algo relacionado con el mundo de la televisión (DPDR03, AVA, 1, TEXT, char 4387 to 4737 of page 1 of DPDR03.TXT).

En general la evaluación resulta positiva y reconocen que es muy interesante el tratar la televisión como algo que tenemos que estudiar, como objeto de estudio, porque así pueden darse cuenta de situaciones que nunca antes se habían planteado (DPSS04, AVA, 4, TEXT, char 484 to 738 of page 1 of DPSS04.TXT).

Universidad de Huelva 2009

En suma, las expectativas que el Programa ha generado son elevadas y, al menos, en los diarios de los profesores, se reconoce que los alumnos han comenzado a «ver la televisión de otra manera»:

Estos conocimientos les han servido para reflexionar, entender, regular el tiempo, poder elegir, tener otra actitud frente a la tele (DPSC03, EXP, 1, TEXT, char 6103 to 6234 of page 1 of DPSC03.TXT).

Dicen que han aprendido bastante sobre los medios de comunicación, especialmente sobre la TV, que tienen más interés por estar informados y se sienten con más capacidad crítica (DPCC06, EXP, 1, TEXT, char 4169 to 4345 of page 1 of DPCC06.TXT).

Un sector amplio de la clase admite ver la televisión de otra manera. Dicen que no se lo tragan todo sin pensar, e incluso han empezado a comentar cosas en casa, respecto a cómo se copian unas cadenas de otras, los horarios, etc. Esto me resulta gratificante y compruebo que el programa va surtiendo efecto, aunque lentamente (DPSS04, EXP, 4, TEXT, char 20051 to 20375 of page 1 of DPSS04.TXT).

Los alumnos también reconocen los cambios que toda esta actividad les ha llevado consigo:

Aprendimos un poco a ser críticos con la televisión. Yo diría que se han alcanzado los objetivos iniciales a cumplir (DAMJ02, EXP, 2, TEXT, char 2347 to 2462 of page 1 of DAMJ02.TXT).

La conclusión que sacamos era, al menos para mí, la que menos me esperaba. Yo no me podía imaginar que mi forma de pensar iba a cambiar con respecto a las telenovelas (DADR03, EXP, 1, TEXT, char 858 to 1025 of page 1 of DADR03.TXT).

Una vez analizadas las tablas de referencias y los textos entresacados de los diarios de profesores y alumnos, procedemos a analizar el último instrumento que hemos utilizado dentro del análisis procesual de la experimentación del Programa Didáctico: las entrevistas colectivas a profesores aplicadores y a observadores, con el objeto de tener una perspectiva más de contraste dentro de la triangulación que se ha pretendido, como ya se ha detallado en epígrafes anteriores de esta investigación. Seguimos la misma estrategia de exposición que en los documentos anteriores, comenzando con la presentación global de los resultados obtenidos en las 10 entrevistas realizadas -cinco casos en cada bloque-, analizando sus frecuencias y comparando las dimensiones y metacategorías en función de su presencia, para luego pasar a analizarlas comparativamente con una tabla paralela de doble entrada, centrándonos en los códigos más frecuentes y extrayendo de los documentos primarios fragmentos significativos de los aportados por los docentes y los observadores.

Universidad de Huelva 2009

Total codificación entrevistas

Categorías	Cód.	EN01	EN02	EN03	EN04	EN05	EN06	TOTAL
1. DISEÑO								
1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO								
Materiales	MAR				1	1	5	7
Legislación	LEG							
Carencias	CAR				3	5	3	11
Discrepancias	DIS		1		4	1	5	11
Propuestas	PRO		1		4	2	5	12
Oportunidad	OPO			1				1
Valoración positiva	VPO		9	1	10	11	25	56
Valoración negativa	VNE		3			2	1	6
			14	2	22	22	44	104
1.2. PAQUETE CURRICULAR								
Diseño del Cuaderno	CAD		3			9		12
Estructura del Cuaderno	CAE		7	1	3	4	3	18
Planteamiento didáctico	CAP		5	2	7	2	2	18
Diseño Guía Didáctica	GDD							
Propuesta didáctica Guía	GDP			1	2	3	2	8
Vídeos. Contenidos	VCO			2	8	2		10
Vídeos. Trat. audiovisual	VTA				1	1		2
Vídeos Plant. didáctico	VPD		1	2	4	2	10	19
Guía Vídeo. Realización	GER						1	1
Guía Vídeo. Aplicación	GED				1	2	4	7
Material complementario	OMC					4		4
Material auxiliar	OMA		3	3	1	4	3	14
			19	11	25	33	25	113
2. EXPERIMENTACIÓN								
2.1. CONTEXTO								
Aula	CAU					2	2	4
Centro	CCE				2		1	3
Entorno	CEN				2		1	10
Agentes externos	CAG		7				1	3
Administración	CAM		2					20
			9		4	2	5	
2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN								
Conocimiento conten. ped.	PCP		3	2	10	2	3	20
Destreza docente	PDE		14	4	7	11	11	47
Estrategias de trabajo	PES		10	8	8	9	13	44
Percepción problemas	PPP		19	7	17	7	15	65
Condiciciones óptimas	PCO		2	2			2	6

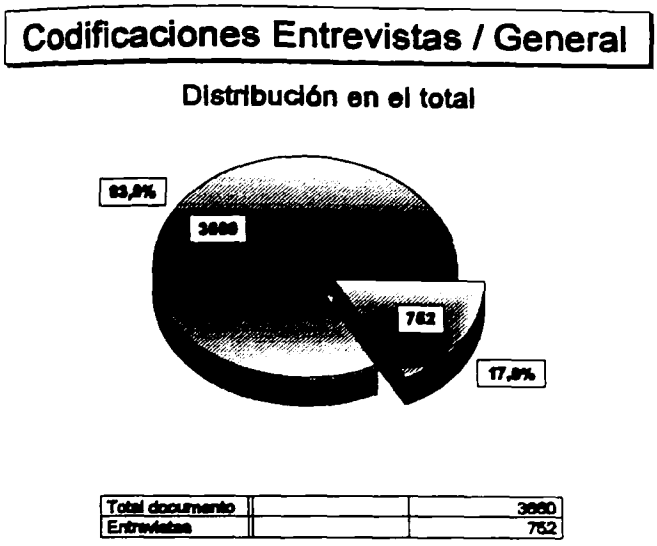
Universidad de Huelva 2009

Organización de clase	POR			1			1	2
Agrupamientos alumnos	PAG		1	1	2	2		6
			49	23	42	31	45	189
2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA								
Comprobación inicial	DCI					1		1
Demostración y explicación	DDE							
Debate	DDB		3	3	5			11
Preguntas de alumnos	DPR				1			1
Clima del grupo	DCL		9	5	5	4	3	26
Tareas	DTA		2	1	2		2	7
Trabajo individual	DTI					1		1
Trabajo colectivo	DTC		1	2	1	2	1	7
Actividades extraescolares	DAE						1	1
Participación	DPA					2	2	5
Implicación	DIM		1	3	5	7	7	23
Motivación	DMO		4	6	7	12	13	42
Desinterés/apatía	DDA		8	6	10	4	7	35
Conflictos	DCO		6				2	8
			35	26	38	33	38	166
2.4. EVALUACIÓN								
Estrategias/ instrumentos	EEI		3		1	2	1	7
Corrección	ECO							
			3		1	2	1	7
2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA								
Limitaciones tiempo	LTI		8	6	6	7	13	40
Limitaciones recursos	LRE		3	3	3	5	6	20
Limitaciones personal	LPE			2	3	1	4	10
Limitaciones presupuestos	LPR							
Limitaciones cualificación	LCU		3	5	7		4	19
Limitac. perfeccionamiento	LPF			1				1
Avances en contenidos	ACO			4	1	2	9	16
Avances en hábitos	AHA				1	1	1	3
Avances en valores	AVA			1	2	5	7	15
Expectativas de cambios	EXP			4	3	5	14	26
			14	26	26	26	58	150
TOTALES			143	88	156	149	216	752

Categorías	Cód.	EN01	EN02	EN03	EN04	EN05	EN06	TOTAL

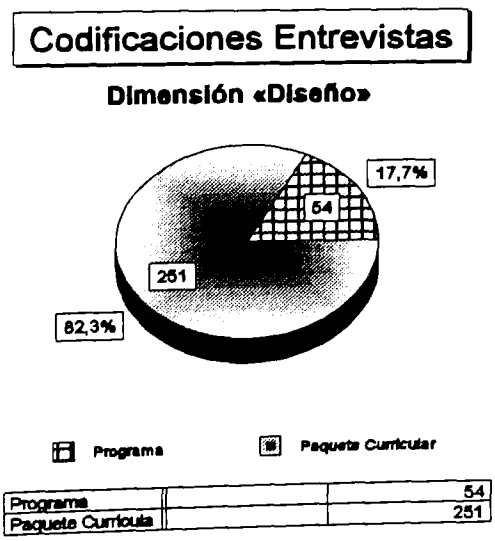
Esta tabla es el resultado del cómputo global de las tablas generales de las entrevistas colectivas a profesores aplicadores y a observadores externos que se presentan a continuación.

Universidad de Huelva 2009



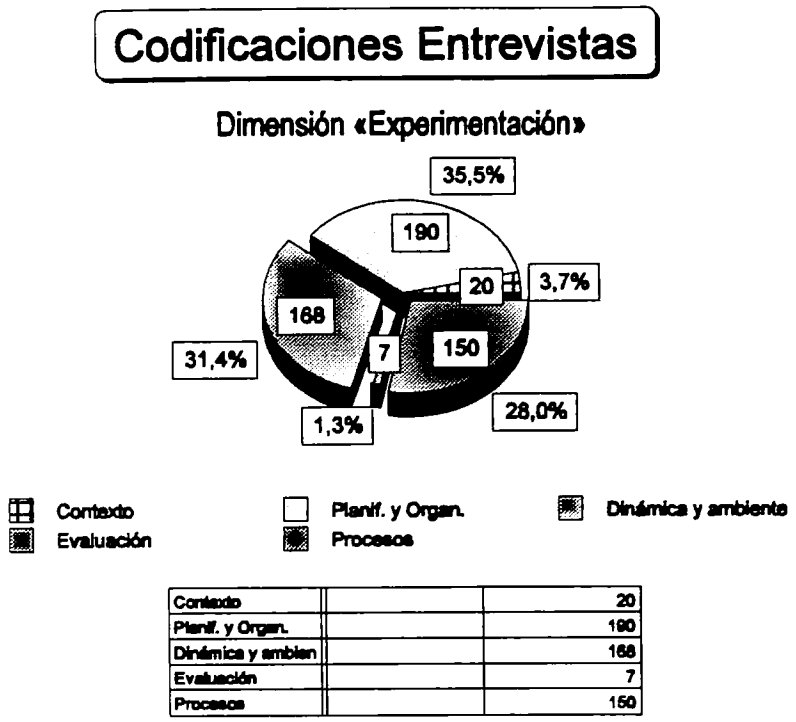
Procedemos, en primer lugar a establecer una comparativa de los códigos que corresponden a las entrevistas con respecto a los resultados globales obtenidos en el total de las codificaciones. Observamos en esta primera aproximación que de los 3660 referencias que obtenemos en todos los documentos, corresponden a las entrevistas un total de 752, lo que supone un 17%, y por ello un porcentaje inferior a lo que se había desprendido de los diarios y las observaciones, hecho justificable ya que si bien aquellos documentos suponían una recopilación de información diaria (en cada sesión del Programa) o semanal, en este caso se trataban de entrevistas mensuales que, aunque con una mayor profundidad, se distanciaban temporalmente en largos trechos de tiempo.

Otro aspecto especialmente significativo, dentro de estas valoraciones iniciales que se desprenden de la interpretación de los datos de las entrevistas, es el cambio en el proporción de influencia de los dimensiones en que se subdivide la plantilla de codificaciones. En este caso, las cinco metacategorías de la «Experimentación» tienen adjudicadas 535 referencias, y las dos metacategorías relacionadas con el «Diseño» un total de 235 codificaciones. Si bien es cierto que sigue pesando más la aplicación práctica del material, el carácter reflexivo y distanciado de las entrevistas permitió ponderar algo más, captando reflexiones no sólo del proceso de implementación, sino también de la construcción teórica en el material, en la medida de su influencia en los contextos concretos de la experimentación, ya que -como hemos indicado anteriormente- en esta dimensión no se pretendían obtener datos exclusivamente sobre el diseño que ya se había analizado con una parrilla específica por un amplio plantel de expertos, sino más bien sus incidencias en la práctica.



Ya en el análisis específico de las dos dimensiones de las entrevistas, podemos apreciar en la tabla general y en los gráficos que adjuntamos que, dentro de la dimensión de «Diseño», podemos encontrar los dos metacategorías ya referenciadas: el Programa en general y el Paquete, con 104 y 113 codificaciones respectivamente, esto es, con un fuerte

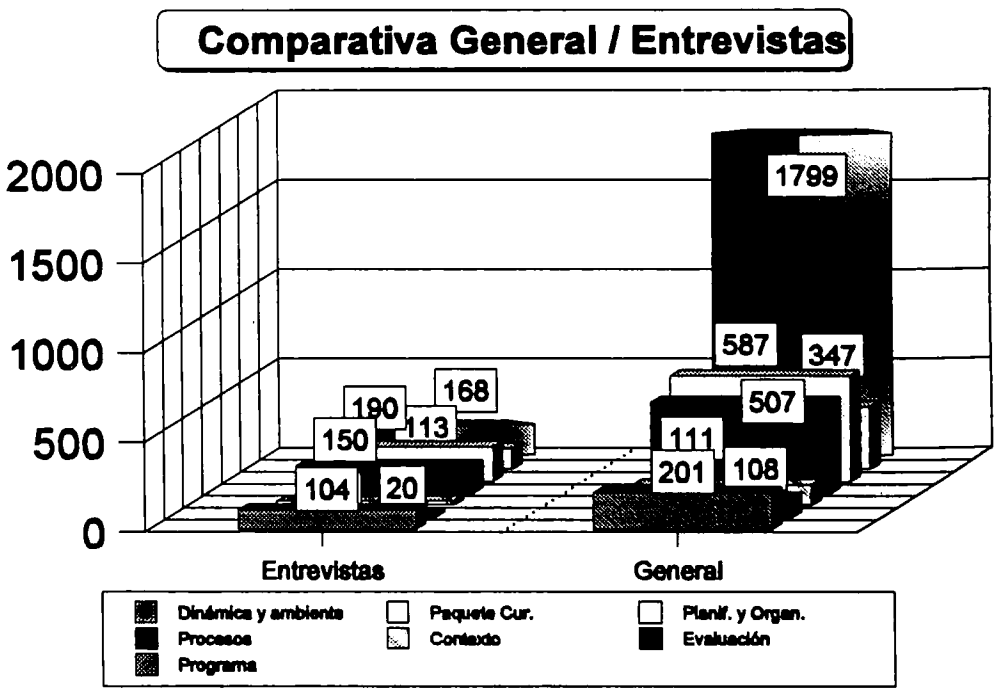
Universidad de Huelva 2009



Contexto		20
Planif. y Organ.		190
Dinámica y ambien		168
Evaluación		7
Procesos		150

nificación y organización», con 190 códigos, los «procesos del Programa», con 158 apuntes y la ya citada «dinámica y ambiente de aula» con 168 referencias. Ya de forma minoritaria aparecen las codificaciones referidas al «contexto» (20) y a la evaluación (7). El cambio en la distribución se explica nuevamente puesto que mientras que en los otros documentos la recopilación informativa se basa en la observación directa o en el recuerdo/reflexión de la clase –los diarios–, en este caso, se trata de reuniones colectivas, basadas en un guión previo equilibrio entre los planteamientos más generales con respecto a los más materiales del Programa: sus libros, vídeos y otros recursos.

En la dimensión de «Experimentación», frente a los otros documentos –observaciones y diarios– donde de las cinco metacategorías establecidas, era la «dinámica y ambiente de aula» la que obtenía puntuaciones muy superiores al resto, en cuanto a frecuencias más extremas, en el caso de las entrevistas, se observa un reparto mucho más equilibrado entre las metacategorías, distribuyéndose los valores especialmente entre tres dimensiones: la «pla-



Dinámica y ambient	168	1799
Paquete Cur.	113	347
Planif. y Organ.	190	587
Procesos	150	507
Contexto	20	111
Evaluación	7	108
Programa	104	201

Universidad de Huelva 2009

por parte del investigador, como puede apreciarse en la «Documentación Complementaria» de este trabajo y en las referencias ya realizadas en epígrafes anteriores.

Por último apuntar, que resumiendo los datos obtenidos en esta documentación y realizando una comparativa entre las frecuencias de sus metacategorías y las globales de todos los documentos, podemos apreciar los cambios a que hemos hecho referencia, lo que ratifica la singularidad de estos datos por la dinámica establecida en su recopilación frente a las observaciones y diarios.

Códigos Entrevistas observadores y aplicadores

Categorías	Cód.	ENA1	ENA2	ENA3	ENA4	ENA5	ENA6	TOTAL	EN01	EN02	EN03	EN04	EN05	EN06	TOTAL
1. DISEÑO															
1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO															
Materiales	MAR						2	2				1	1	3	5
Legislación	LEG														
Carencias	CAR				1	5	3	9				2			2
Discrepancias	DIS		1		3	1	5	10				1			1
Propuestas	PRO		1		2	1	4	8				2	1	1	4
Oportunidad	OPO			1				1							
Valoración pos.	VPO		9	1	1	8	11	30				9	3	14	26
Valoración neg.	VNE		3			2		5						1	1
			14	2	7	17	25	65				15	5	19	39
1.2. PAQUETE CURRICULAR															
Cuader. Diseño	CAD		3			9		12							
Cuader. Estructura	CAE		7		1	1	2	11			1	2	3	1	7
Plant. didáctico	CAP		5		3	2	1	11			2	4		1	7
Guía. Diseño	GDD														
Guía. Propuesta	GDP			1	2	3	2	8							
Vídeos. Contenidos	VCO			2	5	2		9				1			1
Vídeos. Trat. aud.	VTA				1	1		2							
Vídeos. Plant. did.	VPD		1	2	4	2	6	15						4	4
Guía Vídeo. Realiz.	GER						1	1							
Guía Vídeo. Aplic.	GED				1	2	3	6						1	1
Materia complem.	OMC					4		4							
Material auxiliar	OMA		3	2	1	4		10			1			3	4
			19	7	18	30	15	88			4	7	3	10	24

Universidad de Huelva 2009

2. EXPERIMENTACIÓN

2.1. CONTEXTO

Aula	CAU													
Centro	CCE					1	2	3				1		1
Entorno	CEN				2			2					1	1
Agentes externos	CAG		7		2			9					1	1
Administración	CAM		2				1	3						
			9		4	1	3	17				1	2	3

2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

Conoc. cont. ped.	PCP		3	2	5	1	3	14				5	1	6
Destreza docente	PDE		14	1	3	7	3	28			3	4	4	8	19
Estrat. trabajo	PES		6	3	3	5	12	29		4	3	3	4	1	15
Percep. problemas	PPP		17	3	12	3	10	45		2	4	5	4	5	20
Condicion. óptimas	PCO		2	2				4						2	2
Organización clase	POR						1	1			1				1
Agrupamientos	PAG		1	1	1	1		4				1	1		2
			43	12	24	17	29	125		6	11	18	14	16	65

2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA

Comprobac. inicial	DCI					1		1						
Demostr. y explic.	DDE													
Debate	DDB		1	1	1			3		2	2	4			8
Pregunta alumnos	DPR											1			1
Clima del grupo	DCL		6			1	2	9		3	5	5	3	1	17
Tareas	DTA		2		1		2	9			1	1			2
Trabajo individual	DTI					1		1							
Trabajo colectivo	DTC		1	1		2	1	5			1	1			2
Activ. extraescol.	DAE						1	1							
Participación	DPA		1			1	1	3					1	1	2
Implicación	DIM		1	1	1	3	4	10			2	4	4	3	13
Motivación	DMO		3	4	4	6	8	25		1	2	3	6	5	17
Desinterés/apatía	DDA		8	3	9	1	3	24			3	1	3	4	11
Conflictos	DCO		5				1	6		1				1	2
			28	10	16	16	23	93		7	16	20	17	15	75

2.4. EVALUACIÓN

Estrat./ instrum.	EEI		3		1	2	1	7							
Corrección	ECO														
			3		1	2	1	7							

2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA

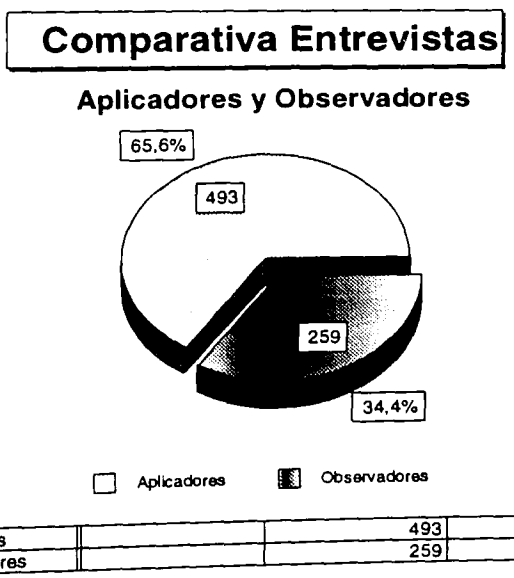
Limit. Tiempo	LTI		8	5	4	4	6	27			1	2	3	7	13
Limit. Recursos	LRE		3	3	3	1	4	14					4	2	6
Limit. Personal	LPE			1	2			3			1	1	1	4	7
Lim. Presupuestos	LPR														
Lim. Cualificación	LCU		3	4	6		4	17			1	1			2
Lim. Perfeccion.	LPF			1				1							

Universidad de Huelva 2009

Categorías	Cód.	ENA1	ENA2	ENA3	ENA4	ENA5	ENA6	TOTAL	ENO1	ENO2	ENO3	ENO4	ENO5	ENO6	TOTAL
Avances Contenid.	ACO			1		1	5	7			3	1	1	4	9
Avances Hábitos	AHA				1	1		2						1	1
Avances Valores	AVA			1	1	5	5	12				1		2	3
Expect. cambios	EXP			1		5	8	14			3	3		6	12
			14	17	17	17	32	97			9	9	9	26	53
TOTALES			130	48	87	100	128	493		13	40	69	49	88	259

Estas tablas son el resultado del cómputo global de las cinco entrevistas colectivas realizadas a los profesores aplicadores y las cinco a los observadores externos participantes en la investigación. Los documentos primarios, así como las tablas con las puntuaciones directas, se encuentran recopiladas en la «Documentación Complementaria».

En primer lugar, podemos observar en la tabla comparativa que hemos presentado con los datos de las entrevistas colectivas a los aplicadores (profesores) y observadores que -como era lógico- las codificaciones correspondientes a los primeros casi duplican a la de los segundos. Las reflexiones realizadas por los docentes fueron un sistema básico de interacción con los otros compañeros que llevaban a cabo el Programa. En éstas se establecían las directrices fundamentales para su desarrollo y especialmente se reflexionaba sobre la marcha del mismo, el funcionamiento de los materiales, la dinámica del aula, las estrategias de aprendizaje. En el caso de los observadores, si bien estas sesiones seguían siendo igual de trascendentes, se centraron más en cuestiones metodológicas, de líneas de actuación en el proceso observacional, además de las necesarias discusiones y reflexiones sobre el nivel del desarrollo del Programa en la práctica diaria.



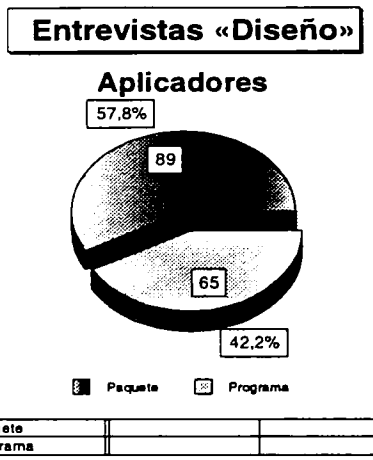
Aplicadores		493	
Observadores		259	

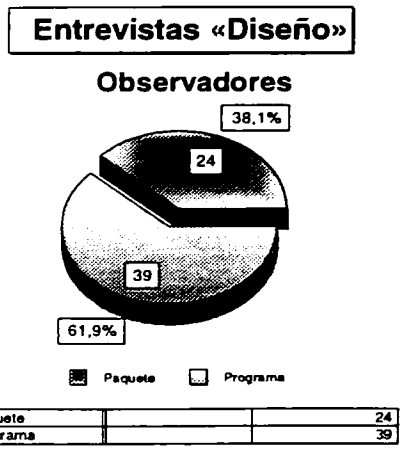
En la dimensión de «Diseño», los aplicadores contabilizan 154 referencias, frente a las 63 de los observadores. En cambio, en la dimensión «Experimentación», loa primeros presentan 339, ante los 196 de los segundos.

Una vez presentados los índices de frecuencias generales de las entrevistas de aplicadores y observadores que hemos recogido en nuestro estudio, procedemos ahora

Universidad de Huelva 2009

a ir analizando más detalladamente cada una de las dimensiones y metacategorías. Optamos, al igual que en anteriores ocasiones, por la fórmula conjunta de análisis entre ambos tipos de documentos ya que consideramos esta estrategia más enriquecedora para el contraste de aportaciones. También, iremos incorporando, al tiempo, textos de los documentos primarios.





En la dimensión del «Diseño», ya hemos referenciado el número de codificaciones que se presentan en ambos tipos de documentos, indicando la alta proporción de esta categoría frente a los otros tipos de materiales. Dentro de la misma dimensión, observamos también la fuerte presencia de las referencias más generalistas al Programa y su equilibrio con las codificaciones referidas al Paquete, más centradas en los materiales impresos y audiovisuales que éste conlleva.

Se observamos los gráficos, podemos apreciar que existe una pequeña inversión en el número de referencias que aplicadores y observadores distribuyen dentro de esta categoría de «Diseño», ya que para los profesores a la metacategoría «Paquete» se le asigna un 57% frente a los observadores que le corresponde sólo un 38%. Y al contrario, estos últimos presentan casi un 62% de referencias dedicadas al «Programa» por el 42% de los docentes.

Ya dentro de la metacategoría «Programa», hemos de señalar que los códigos con una mayor presencia son, tanto en un caso como en otro, los relacionados con las valoraciones positivas al Programa. También los aplicadores señalan carencias, discrepancias y propuestas.

En cuanto a las carencias, se señala especialmente la falta de contenidos en el material, tanto de los alumnos, como en la propia Guía Didáctica. Ya indicamos que en el diseño del Paquete se había optado por un material con escaso aporte teórico y especialmente centrado en las actividades reflexivas, pero éramos conscientes que esta estrategia didáctica «rompía» moldes con respecto a los clásicos libros de texto:

Lo que sí noto es que en los Bachilleratos, al Libro del Alumno y también al mío le falta quizás un aporte de contenido que yo tampoco he buscado y lo podía haber hecho y debería tener un menor número de

Universidad de Huelva 2009

actividades y al mismo tiempo reforzar un poco más lo que es el contenido (ENA04, CAR, 1, TEXT, char 3663 to 3943 of page 1 of ENA04A.TXT).

Otra interesante apreciación que obtenemos de las entrevistas de los observadores señala como principal carencia del Programa su aislamiento dentro del currículum global de los alumnos, lo que sin duda, será su principal handicap para su éxito:

El Programa es una isla y en una isla es difícil de intervenir; es decir, cuando una cosa, por muy buena que sea, es muy corta, dentro de un proyecto muy largo, entonces el grado de incidencia es bajo y eso es cierto (ENO04, CAR, 2, TEXT, char 10211 to 10418 of page 1 of ENO04.TXT).

En cuanto a las discrepancias más apuntadas respecto a la propuesta de Programa, los aplicadores señalan la densidad del mismo para los tiempos reales con que se cuenta y especialmente las dificultades emanadas de la estructuración en torno a las actividades:

Yo una pega que le he encontrado es que creo que hay muchas actividades a la hora de hacer análisis de valoración, de estudiar los contenidos de la TV; son muy extensas las actividades, hay mucho dónde elegir (ENA05, DIS, 1, TEXT, char 5121 to 5328 of page 1 of ENA05.TXT).

Pero a medida que lo vas trabajando... el propio sistema de colocar actividades delante de los contenidos, de los documentos y tal, hace que al principio los alumnos se desorienten; yo esto sabía que iba a ocurrir pero es que a nosotros también se nos habían planteado problemas porque es que tú dices: «Si es que yo tampoco lo hago así», o sea, sabes que es recomendable, pero rompe muchísimo (ENA04, DIS, 3, TEXT, char 11679 to 12075 of page 1 of ENA04A.TXT).

A mí el diseño del material me ha parecido magnifico, lo que pasa es que al ser muy denso y al haber falta de formación de los profesores en algunos casos y en otros de desconocimiento profundo del material antes de empezar a utilizarlo, pues cuando lo vas a aplicando surgen muchas dudas, que te obligan a cambiar parte de la estructura o saltarte muchísimas cosas. Esto es para mí el error más claro del material (ENA-06, DIS, 5, TEXT, char 4525 to 4944 of page 1 of ENA06A.TXT).

Ha sido un material muy excesivo, de forma que las actividades desbordan; recordar lo que es un curso, y más cuando intentamos trabajar en dos trimestres o e incluso en uno. Hay que hacer una selección necesariamente, con lo cual las Unidades que están diseñadas nos dejan de valer, porque no podemos seleccionar diciendo «Esta Unidad la trabajo, pero esta otra no». Como las Unidades están estructuradas desde el punto de vista de seguir un proceso muy en la línea del constructivismo, en el momento en que sacas actividades de diferentes sitios, tienes que reestructurar todo casi por completo (ENA06, DIS, 5, TEXT, char 10798 to 11399 of page 1 of ENA06A.TXT).

Las propuestas que generalmente se realizan, en todo los casos de los aplicadores giran por ello alrededor de la agilización de los materiales, su flexibilización y una mayor especificación de las propuestas en la Guía Didáctica:

Es probable que con bloques más extensos y con la reducción del número de Unidades Didácticas el interés hubiera sido mayor (ENA06, PRO, 4, TEXT, char 9415 to 9538 of page 1 of ENA06A.TXT).

Entonces yo me planteo si, al ser un material tan amplio, no sería más práctico que fueran unas baterías de actividades que permitiera al profesor diseñar sus Unidades Didácticas (ENA06, PRO, 4, TEXT, char 11402 to 11582 of page 1 of ENA06A.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Lo que sí he visto yo más «pesadillo» es lo de los objetivos y el qué... «qué pretendemos» y el «qué vamos a aprender», eso quizás habría que ponerlo, no así tan expresado; esto, a lo mejor, para el Libro del Profesor, y ahora a los niños en plan más narrativo, más... con menos contenido, no tan especificado pero más directo para ellos (ENA05, PRO, 1, TEXT, char 2879 to 3215 of page 1 of ENA05.TXT).

Sí, pero de todas formas, si eso se compensara con unas orientaciones de cómo trabajar, porque en el momento en que entramos en un proceso creativo, tienes que dejar que el grupo te vaya marcando la pauta, entonces, no puedes ir dirigiendo tanto el proceso. Entonces quizás, más que cerrar el Libro del Alumno, debe ofrecer algunas pautas de cómo trabajar esa parte, porque normalmente los problemas que nos encontramos en la fase creativa no son tan dispares (ENA06, PRO, 4, TEXT, char 13209 to 13673 of page 1 of ENA06A.TXT).

Ya hemos señalado que lo que destaca especialmente, dentro de esta metacategoría, son las valoraciones, especialmente positivas, del Programa, que –como observamos en la tabla– se localizan especialmente en los dos últimos casos (meses), frente curiosamente a las escasas referencias negativas que se sitúan en los primeros. Recogemos algunos de los fragmentos más significativos de estas apreciaciones de los profesores aplicadores, en las que apuntan las principales ventajas que le asignan al material, en cuanto a contenidos, estrategias y estructura formal del diseño:

Ventajas, la primera es el contenido. Ellos van a hablar de lo que ellos conocen y no van a hablar de literatura medieval ni van a hablar de logaritmos y de cosas de esas. Ellos saben que aquí van a aprender más de lo que saben, que ya saben. Yo esto lo he registrado en el diario. Lo más importante es que ellos van a hablar de cosas que saben, que sus vivencias son importantes y son protagonistas (ENA02, VPO, 9, TEXT, char 8732 to 9137 of page 1 of ENA-02B.TXT).

Pues, a mí me está gustando porque veo que es muy bueno para los procedimientos, o sea, para todo lo que es poner ideas en común, extraer información. La elaboración de la encuesta, que la han hecho ellos, ha quedado chulísima. Bueno, la hicieron primero en grupos y luego fuimos unificando preguntas para que fueran fáciles de tabular; son cinco preguntas pero que recogen lo más interesante; por supuesto, porque ya tenían referencia de la que ellos habían hecho, etc., pero bueno, y todo lo que es reflexionar me parece bastante interesante (ENA02, VPO, 9, TEXT, char 10874 to 11438 of page 1 of ENA02B.TXT).

Lo veo como un entrenamiento para nosotros como profesores, también porque despierta también nuestra agilidad, nos exige ser ágiles buscar una manera de hacerlo distinta de la Unidad anterior y un poco ir tú dando la variedad que necesita la aplicación del material (ENA05, VPO, 8, TEXT, char 4589 to 4858 of page 1 of ENA05.TXT).

También les ha aportado en cuanto a una forma distinta de trabajar una asignatura que les ha sido bastante menos pesada, se lo han pasado mejor y yo creo que le han sacado bastante partido (ENA06, VPO, 11, TEXT, char 2732 to 2924 of page 1 of ENA06A.TXT).

Dado que hoy por hoy es necesaria una actitud crítica ante la televisión, el hecho de presentar como materia en el Bachillerato, a través de la asignatura optativa de Medios de Comunicación, toda una propuesta para aprender a ver «la caja tonta», creo que es muy positivo (ENA06, VPO, 11, TEXT, char 8537 to 8811 of page 1 of ENA06A.TXT).

Los observadores también recogen en sus reflexiones las virtualidades de este tipo

Universidad de Huelva 2009

de materiales no sólo por su estructura formal sino por la funcionalidad de sus contenidos y la óptima implementación práctica que han experimentado:

Resalto como principal ventaja la forma en la que está estructurado el Programa. Está bien pensado por el hecho de ser un material nuevo: es necesario que hubiese una primera parte de concienciación; una segunda parte teórica para que los chavales se fuesen familiarizando con el tema. Estas dos partes se hicieron más áridas. Pero ahora al comenzar la parte práctica, los chavales ya tienen una base «clara» del que les permite aterrizar en las actividades con una fundamentación que ya han adquirido (ENO VPO, 3, TEXT, char 2986 to 3491 of page 1 of ENO05.TXT).

La valoración global ha sido muy positiva, no sé si ha sido por la metodología llevada a cabo o no sé exactamente a qué se debe, pero ha sido muy positiva porque yo he podido parar el procedimiento desde el principio hasta el final y, al final, he visto resultados. No es que han sido muy buenos, ni resultados excelentes, pero yo creo que los objetivos que perseguía el Programa los he podido observar; así que la observación, a nivel general, puedo decir que ha sido positiva, notable (ENO06, VPO, 14, TEXT, char 1146 to 1630 of page 1 of ENO06A.TXT).

Pienso que el Programa ha sido muy positivo porque creo que era necesario, que es importante tratar este contenido de los medios de comunicación que ha estado mucho tiempo muerto en la enseñanza (ENO06, VPO, 14, TEXT, char 3640 to 3833 of page 1 of ENO06A.TXT).

El material ha sido adecuado, novedoso, motivante y sobre todo ha gustado a los chicos que algo que no era muy relejado para ellos, sino era algo que ellos estaban viendo y observando diariamente (ENO06, VPO, 14, TEXT, char 17971 to 18164 of page 1 of ENO06A.TXT).

Este Programa trata un contenido que para los alumnos es totalmente funcional porque es válido para sus vidas diarias, porque es algo que está completamente en conexión con su contexto cotidiano, porque la televisión es algo que está en sus hogares, que está dentro de su mundo y les ayuda a eso. Se trata que en la escuela los aprendizajes sean positivos; y además en la sociedad te enseña una serie de valores, y por ello desde la escuela debe ofrecerse una educación que permita a los alumnos ser críticos; la escuela debe educar para la sociedad y pienso que el Programa ha contribuido a ello, aparte de que ayuda a los alumnos a desarrollarse como personas, porque les hace autosuficientes y les ayuda, quiera que no, a formar su personalidad (ENO06, VPO, 14, TEXT, char 12750 to 13526 of page 1 of ENO06B.TXT).

En la metacategoría del «Paquete», esto es, en la concreción del Programa en sus materiales específicos, encontramos -como ya señalamos- más referencias de los aplicadores que las distribuyen proporcionalmente entre los diferentes materiales: Guías, Cuadernos, Vídeos, otros recursos..., referenciando tanto sus contenidos como sus propuestas didácticas. Los observadores señalan menos códigos en este caso y se centran especialmente en el Cuaderno del Alumno.

El diseño del Cuaderno del Alumno -eje central del Paquete- es especialmente valorado por los docentes, que aluden a su manejabilidad, atractivo, su original formato; no sin criticar su minúscula tipografía, la pobreza del colorido, etc.:

Aparte de los contenidos, es muy atractivo porque el diseño es muy manejable (ENA02, CAD, 5, TEXT, char 10059 to 10136 of page 1 of ENA02B.TXT).

Muy manejable, muy manejable el Cuaderno, muy atractivo en forma de cuaderno, el Libro que llevan

Universidad de Huelva 2009

ellos ¿no? Pero yo creo que les aburre un poco el tipo de letra, que es muy uniforme, muy igual y... claro que es en blanco y negro (ENA05, CAD, 9, TEXT, char 451 to 686 of page 1 of ENA05.TXT).

Quizás poco espacio libre entre una parte y otra, van todas las partes muy seguidas... Después en cuanto a la estructura del formato, estupendo, la distribución de los apartados, los elementos gráficos y visuales muy bien; lo único, la monotonía y la poca separación entre las partes (ENA05, CAD, 9, TEXT, char 1726 to 2022 of page 1 of ENA05.TXT).

Por su formato, distinto al resto de los libros de texto que normalmente manejamos en el aula, es igualmente atractivo, sugerente y manejable (ENA06, CAD, 1, TEXT, char 8814 to 8956 of page 1 of ENA06A.TXT).

En cuanto a la estructura del Cuaderno se apunta su carácter constructivista, de fomento del aprendizaje significativo, de una importancia clave en el análisis de un medio de comunicación como la televisión:

El Libro del Alumno está organizado, desde el punto de vista de una organización de contenidos muy lógica y las Unidades siguen un proceso totalmente constructivista. En principio, se supone que eso fomenta el aprendizaje significativo (ENA06, CAE, 2, TEXT, char 10539 to 10776 of page 1 of ENA-06A.TXT).

Los observadores también apuntan la estructuración del mismo:

Pienso que el Programa esta muy bien estructurado, tiene muy buena planificación, que da mucho juego para ser creativo, para crear en la clase un clima dinámico y participativo (ENO06, CAE, 1, TEXT, char 4058 to 4233 of page 1 of ENO06A.TXT).

En cuanto al planteamiento didáctico que se presenta en el Cuaderno, los aplicadores apuntan el desconcierto inicial que el planteamiento del mismo provoca, sobre todo si es la primera vez que se inicia una metodología activa desde los propios materiales:

Es que hay tanto cambios temáticos como innovaciones temáticas, porque hay conocimientos que hasta a nosotros mismos nos desbordan y después, también hay innovaciones metodológicas; entonces mezclar las dos cosas la verdad es que dificulta (ENA04, CAP, 3, TEXT, char 13196 to 13435 of page 1 of ENA-04A.TXT).

También en las sesiones de observación se alude a esta necesidad de adaptación de los materiales a la propia dinámica del aula:

Además lo lógico es que un profesor de Reforma, y en un modelo innovador como éste, el profesor no siga literalmente el libro de texto sino que lo tiene que ir adaptando, modificando, alterando, conforme a sus criterios, sus gustos, el contexto concreto, el nivel de atención que tengan los alumnos; a lo mejor hay que cambiar el tipo de actividad (ENO04, CAP, 4, TEXT, char 20062 to 20406 of page 1 of ENO04.TXT).

La Guía Didáctica es el complemento pedagógico del Cuaderno del Alumno, ya que en ella se ofrecen los planteamientos generales del Programa, la programación de todo el material y una amplia propuesta de recursos. Si bien los aplicadores confiesan un relativo uso de la misma, se percibe que el uso de ésta fue escaso, tanto por sus declaraciones, como el número de frecuencias con que aparece:

Es verdad que en Libro del Profesor hay orientaciones, pero son muy genéricas y referidas a Módulos y

Universidad de Huelva 2009

no Unidades (ENA03, GDP, 1, TEXT, char 2957 to 3073 of page 1 of ENA03.TXT).

Yo lo estoy utilizando como libro de consulta, de orientación para organizarme, para programarme... y la verdad es que me está ayudando (ENA05, GDP, 3, TEXT, char 7625 to 7772 of page 1 of ENA05. TXT).

Pues yo lo utilicé para hacer la programación de la actividad, o sea, de la asignatura, para el Plan de Centro y poco más ¡eh!... poco más (ENA05, GDP, 3, TEXT, char 7784 to 7920 of page 1 of ENA05. TXT).

En el tema de la Guía Didáctica, aunque reconozco que la he usado poco, casi cuando más la he estudiado ha sido en el momento de valorar el diseño del material. Pero también es cierto que yo me he encontrado a veces con alguna actividad con la que no sabía muy bien por dónde tirar y lo primero a lo que recurría era a la Guía y en ésta no había referencias concretas (ENA06, GDP, 2, TEXT, char 11854 to 12226 of page 1 of ENA06A.TXT).

Los Vídeos Didácticos y sus correspondientes Guías de Explotación son, sin duda, el principal recurso de apoyo del Paquete Curricular. Sus contenidos y planteamientos didácticos son referidos en las entrevistas de los aplicadores:

Normalmente selecciono un programa de los que tenemos en el Paquete Curricular, dentro de la colección del «Taller de TV». Es muy cómodo. Hasta ahora, he seguido varios: informativos, telenovelas y publicidad, el de la TV educativa (ENA03, VCO, 2, TEXT, char 929 to 1163 of page 1 of ENA03.TXT).

En cuanto a las colecciones de Vídeos, a mí me sorprendió muchísimo cuando me encontré con las Guías de Explotación Didáctica, ya que éstas son prácticamente otra propuesta que se da para trabajar todo el curso (ENA06, GED, 3, TEXT, char 14054 to 14266 of page 1 of ENA06A.TXT).

Tanto observadores como aplicadores señalan el cambio de la dinámica del aula que provocaron los Vídeos, cuando se incorporaron como acompañamiento a los materiales impresos:

Para mí la dinámica que ha sido un éxito ha sido introducir los vídeos (ENA03, VPD, 2, TEXT, char 856 to 927 of page 1 of ENA03.TXT).

Cuando llevas una Unidad Didáctica o parte de ella ya están hartos de actividades, es bueno cambiar y sobre todo si el vídeo está relacionado con lo que se está dando, aunque después les pueda gustar más o menos, pero lo ven de otra manera (ENA04, VPD, 4, TEXT, char 17480 to 17720 of page 1 of ENA-04.TXT).

He notado una diferencia tremenda cuando he aplicado los Vídeos (ENA06, VPD, 6, TEXT, char 3104 to 3167 of page 1 of ENA06.TXT).

Han sido vitales los Vídeos que, además de hacerles más apetecibles algunas Unidades, nos han mostrado información complementaria que no teníamos en el Cuaderno (ENA06, VPD, 6, TEXT, char 9833 to 9995 of page 1 of ENA06.TXT).

El vídeo acelera el proceso, es decir, si tú te planteas trabajar, que te digo yo, la telenovela, a través de las actividades que tienes ahí, pues «tela» ¿no?, la curiosidad. Sin embargo, si ves que no vas a disponer de más tiempo, el vídeo dura 10 minutitos... (ENA05, VPD, 2, TEXT, char 16470 to 16757 of page 1 of ENA05.TXT).

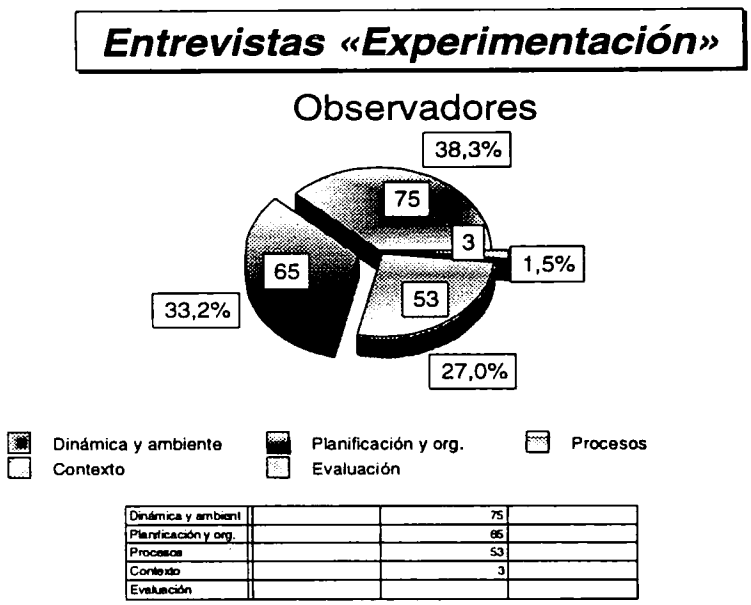
Universidad de Huelva 2009

Finalmente, dentro de esta dimensión, hay que señalar el empleo por parte de los docentes de otros recursos y materiales, especialmente recogidos en la Guía de Recursos del Programa, pero en otros casos, ajenos al mismo. También es interesante anotar cómo muchos aplicadores han implicado a sus alumnos en la elaboración de sus propios materiales y vídeos:

Lo que sí hemos visto ha sido vídeos que ellos han grabado (ENA05, OMA, 4, TEXT, char 12037 to 12095 of page 1 of ENA05.TXT).

Los alumnos sí han hecho ellos su grabación, o sea que todavía no hemos empezado la del Programa, pero sí han hecho su grabación, en lo de créditos, los han visto en diferentes programas, los han comparado, es decir, sí han utilizado la TV y el vídeo pero no los del Programa (ENA05, OMA, 4, TEXT, char 15233 to 15511 of page 1 of ENA05.TXT).

En la segunda dimensión en la que tenemos subdividida la parrilla de codificaciones, la «Experimentación», se centra –como ya apuntamos– en la implementación práctica del Programa Didáctico en los siete centros de la investigación. En ésta, anotamos más arriba el equilibrio entre las puntuaciones de «planificación y organización», «dinámica y ambiente de aula» y «procesos del Programa», en los documentos de los observadores y los aplicadores.



Dinámica y ambient		75	
Planificación y org.		65	
Procesos		53	
Contexto		3	
Evaluación			

La metacategoría del «contexto» recibe pocas referencias tanto por parte de los aplicadores (17), como especialmente por los observadores (3). En el primer caso, se circunscriben a los agentes externos, que en el segundo caso, al ser parte integrante de éstos, como era razonable, no tiene este código presencia. La presencia del Centro es muy escasa y cuando aparece –como ocurría en los otros documentos– es como obstaculizadora para el desarrollo del proceso:

Otro factor negativo ha sido el apoyo logístico de mi Centro en concreto (ENA06, CCE, 2, TEXT, char 20318 to 20391 of page 1 of ENA06A.TXT).

El principal inconveniente que nos encontramos para aplicar el amplio abanico de materiales que se ofertan es la mala infraestructura de los centros: muchos niños, clases, y gran dificultad a la hora de utilizar el vídeo y la tele, ya que hay que desplazarse de aula (ENO05, CCE, 1, TEXT, char 4041 to 4306 of page 1 of ENO05.TXT).

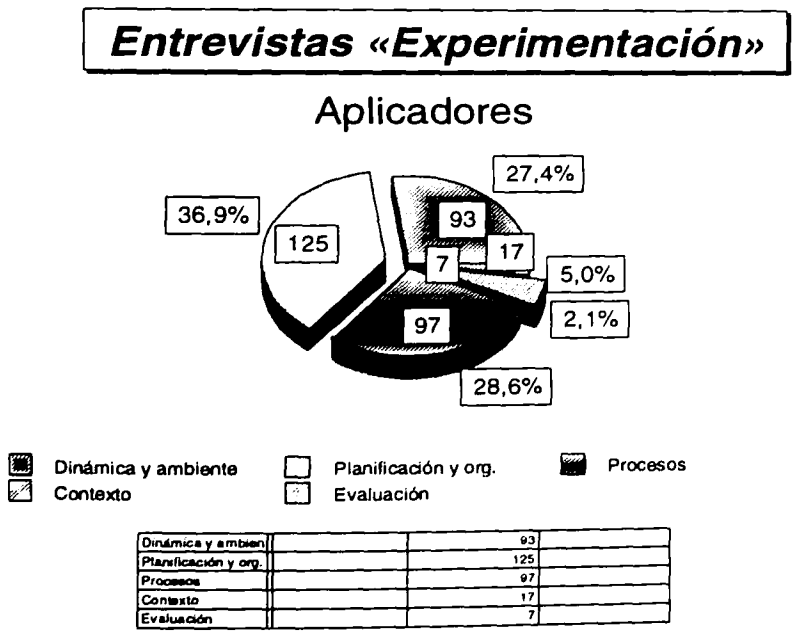
Universidad de Huelva 2009

Los agentes externos que aparecen en el aula son, por un lado, personal del Centro -normalmente cargos directivos o colegas- que acude la clase durante el desarrollo del Programa o bien que se le informa o consulta sobre su desarrollo. Por otro lado, aparecen personas relacionadas con la investigación. En este caso, es curioso percibir el rechazo frontal a los trabajos, cuando éstos se presentan como originarios de la Universidad:

También se lo comenté a Jefatura de Estudio para que supieran lo que se estaba haciendo. Luego, a la gente más cercana, también se lo he comentado (ENA02, CAG, 7, TEXT, char 19938 to 20087 of page 1 of ENA02A.TXT).

Yo, que venía la observadora, se lo dije al Jefe de Estudios (ENA02, CAG, 7, TEXT, char 20283 to 20343 of page 1 of ENA02A.TXT).

Vamos, le dije que iba a venir una chavala, porque como son un poco especiales. Entonces me dijeron: «Sí, hombre, aquí le vamos a hacer favores a la gente de la Universidad». No he querido casi ni plantearlo (ENA02, CAG, 7, TEXT, char 20397 to 20640 of page 1 of ENA02A.TXT).



Dinámica y ambien		93	
Planificación y org.		125	
Procesos		97	
Contexto		17	
Evaluación		7	

En la metacategoría de «planificación y organización», tanto en los documentos de los aplicadores como el de los observadores, destacan especialmente las codificaciones referidas a destreza docente, estrategias de trabajo y percepción de problemas, aunque en el primer caso, también hay que señalar la importancia que los profesores le otorgan en sus declaraciones dentro de estas entrevistas a los conocimientos de contenido pedagógico. En este sentido, resaltan los docentes la necesidad de síntesis entre la crítica y la creatividad. La necesidad de seleccionar dentro del Programa para contextualizarlo y la dificultad de cambios en cuanto a hábitos y actitudes:

Yo soy mucho de creer que si no se llega al momento creativo en el que todo lo que se ha estado analizando, criticando y tal, se pone en práctica y uno es capaz de manejarlo, no se descubre cómo realmente es. ¡Oye!, los medios son un lenguaje, es descubrir las claves para saber descifrar, para saber cómo se les intenta presentar una realidad de una determinada manera y si yo sigo el ritmo que llevo, pues me estoy dando cuenta que voy a mes por Unidad; sí, a mes por Unidad (ENA02, PCP, 3, TEXT, char 7483 to 7961 of page 1 of ENA02A.TXT).

El Programa era para seleccionar, como, por ejemplo, no terminar con la Unidad última, es que el

Universidad de Huelva 2009

programa se tenía que bordar con la última Unidad que es «El buen telespectador», entonces a lo mejor para llegar a ella tienes que saltarte muchas cosas antes y tienes que ir creando, seleccionando, quitando aquellas actividades que sean parecidas, porque en realidad ninguna actividad está repetida como tal lo que pasa es que son el mismo enfoque y están pensadas para que a aquellos alumnos que vayan más atrasados se les vuelva a pasar pero para aquél que la haya hecho bien previamente no la tenga que hacer otra vez (ENA04, PCP, 5, TEXT, char 8984 to 9605 of page 1 of ENA04A.TXT).

Una de las cosas que quiero resaltar es que donde pone conceptos, procedimientos y actitudes, les hago reflexionar en relación a las actitudes, sobre lo que queremos, sobre las actitudes que debemos tomar; por supuesto el de respeto a lo que los demás quieran ver en TV (ENA04, PCP, 5, TEXT, char 15707 to 15981 of page 1 of ENA04A.TXT).

Es que estamos trabajando con hábitos y los hábitos son muy difíciles de cambiar, un conocimiento se cambia rápido pero un hábito no; entonces, ¡claro!, a veces esperamos tener más respuestas de las que realmente son posibles (ENA04, PCP, 5, TEXT, char 1691 to 1912 of page 1 of ENA04B.TXT).

Dice el dicho popular que para atacar al enemigo, lo mejor es hacerlo desde dentro, por ello, yo creo que para comprobar cómo es y cómo debería ser la televisión, es necesario ver la televisión, y así se plantea en éste Programa. Hemos visto la tele y viéndola la hemos «criticado» (ENA06, PCP, 3, TEXT, char 8959 to 9250 of page 1 of ENA06A.TXT).

En las entrevistas con los observadores, ya hemos indicado que las charlas tenían una doble intencionalidad. Por un lado, buscar la reflexión y coordinación entre todas los agentes y por otro, establecer líneas comunes y la propia filosofía del Programa por parte del investigador principal, que vertía de esta forma sus conocimientos de contenido pedagógico, para que se enmarcaran las sesiones evaluativas en su contexto:

Hay que ser objetivos. Si nunca se ha tratado la televisión en el aula, el plantear, por ejemplo, que se traten tres años seguidos es muy difícil, porque hay tantas asignaturas, tantos contenidos. Entonces hay que empezar pensando en una Optativa y después progresivamente, en la medida que los profesores descubran la importancia, habrá que pensar en más. ¿Por qué se ha escogido la etapa de Secundaria? Pues tiene un sentido. Es verdad que seguro que un Programa de este tipo incide mucho más en Primaria, es decir, parece que los resultados son más fuertes. Pero a estas edades, fundamentalmente el control del uso de la televisión es por parte de las familias, no por parte del niño, es decir, el grado de autonomía es muy reducido y puedes crearle conflictos entre lo que en la escuela le propone y lo que después en la familia recibe. En cambio, el alumno de Secundaria es más independiente, también es más rebelde y eso provoca que haya problemas de disciplina, problemas de ambiente de clase...; pero también es más autónomo, no depende tanto de la familia y por tanto la intervención que se haga, si le convences tendrá mejores resultados. Hay un aspecto fundamental: el alumno de Secundaria es un alumno que empieza a ser crítico, es decir, que tiene la madurez intelectual necesaria para ser enjuiciar, el de Primaria no. No se puede optar por un Programa para ser especialmente críticos, con alumnos que no tienen aún madurez suficiente (ENO04, PCP, 5, TEXT, char 8267 to 9854 of page 1 of ENO04.TXT).

Yo la única limitación que le veo al Proyecto es que creo que depende mucho del profesor que lo dirija porque son muchas actividades y tú tienes que saber seleccionar qué tipo de tareas son más adecuadas, y yo creo que está en eso, en saber un poco innovar (ENO04, PCP, 5, TEXT, char 14227 to 14441 of page 1 of ENO04.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Respecto a las destrezas docentes que los aplicadores manifiestan poner en marcha para el desarrollo del Programa se reitera insistentemente en la necesidad de buscar sistemas de motivación:

Intento siempre engancharlos con algo, los otros días con una cosa, hoy les he dado otra totalmente distinta. Hoy, por ejemplo, no hemos utilizado nada el Libro, sino un artículo que les he comentado sobre cómo podemos ser manipulados (ENA02, PDE, 14, TEXT, char 5270 to 5451 of page 1 of ENA0-2A.TXT).

Son muy activos y eso de estar sentados escribiendo no, ellos, hablar en clase; si te ganas la clase y están todos participando, los que tienen más problemas y los que no están integrados, los de educación especial, todos, pero es eso... (ENA02, PDE, 14, TEXT, char 16147 to 16415 of page 1 of ENA02B.TXT).

Los observadores también destacan también esta habilidad para motivar y adaptarse al nivel madurativo y de ritmo de los alumnos:

La actitud de la profesora siempre ha sido positiva, constante y activa sobre el tema, queriendo mostrar a sus alumnos lo más interesante y motivante para ellos, haciéndolo lo más llamativo posible, lo cual le ha dado un gran juego didáctico (ENO05, PDE, 4, TEXT, char 7154 to 7394 of page 1 of ENO05.TXT).

No todos los niños tienen la misma motivación y actitud en la clase, ni se implican de la misma manera que otros que les interesan bastante el tema. Pero la actitud positiva de éstos termina influyendo sobre sus otros compañeros que están menos estimulados. Por último señalar que la profesora domina perfectamente el Programa (ENO05, PDE, 4, TEXT, char 8723 to 9058 of page 1 of ENO05.TXT).

Respecto a las estrategias de trabajo puestas en marcha, se insiste –como en los otros documentos– en el dinamismo que aporta la metodología, en cuanto a estrategias de aprendizaje, técnicas de agrupamiento, sistemas de evaluación, aspectos clave en el diseño del material que los docentes valoran muy positivamente:

Yo particularmente sigo mucho el método, vamos seleccionando todo, pero la misma estructura, la introducción, selecciono los objetivos, las ideas previas que son el «Qué sabemos», las preguntas. Ellos la contestan y ya se van metiendo en el tema, el mapa conceptual para distribuir y relacionar y yo creo que esa es la forma (ENA05, PES, 5, TEXT, char 19705 to 20034 of page 1 of ENA05.TXT).

En cuanto a la metodología, no sólo ha servido para engancharlos sino que ellos se han enriquecido metodológicamente, porque han aprendido perfectamente lo que es una Unidad Didáctica con todas sus partes (ENA06, PES, 12, TEXT, char 7696 to 7902 of page 1 of ENA06B.TXT).

No estoy acostumbrada a una asignatura como ésta con una evaluación continua autentica y con una metodología participativa al cien por cien, como ha sido ésta (ENA06, PES, 12, TEXT, char 1984 to 2143 of page 1 of ENA06A.TXT).

Yo utilizo la pizarra muchísimo, trabajo en grupo. Parecen que están como más «enganchados». Divido la clase, y primero hacen trabajo individual, luego realizan puestas en común. Se nos pasa la hora muy bien (ENA03, PES, 3, TEXT, char 8428 to 8638 of page 1 of ENA03.TXT).

Es necesaria la previa selección tanto de Unidades como de actividades que se pretenden realizar, ya que el Programa (completo por extenso) se presta a ello (ENA06, PES, 12, TEXT, char 9566 to 9723 of page 1 of ENA06A.TXT).

Universidad de Huelva 2009

La percepción de problemas también ocupa un lugar importante en el número de referencias de esta metacategoría, hecho que demuestra el dinamismo de la aplicación y las dificultades reales que la experimentación de un Programa de este tipo tiene en contextos reales, contrastándose con las valoraciones que en cuanto a diseño ofrecían los expertos. En este sentido, hay que resaltar la inestabilidad de esta etapa madurativa, los problemas organizativos y estructurales de un centro de Educación Secundaria y las propias carencias temáticas y estructurales del Paquete Curricular con las macrodimensiones donde se contextualizan los principales problemas. Los aplicadores señalan, entre otros, la reiteración de las actividades propuestas, las falsas expectativas creadas con una Optativa que «va a tratar sobre la televisión», la dificultad de la reflexión, el escaso apoyo logístico de los centros:

Están hartos de pensar y reflexionar, son personas que, a las primeras de cambio, se van..., son conflictivas. Hay un chaval hipercinítico, está todo el día saltando y no es capaz de aguantar. Son gentes con problemas fuertes, a los que tienes que enganchar para que les guste mucho la asignatura, faltan por la tarde o se quedan dormidos (ENA03, PPP, 3, TEXT, char 6252 to 6596 of page 1 of ENA03.TXT).

También se crean unas falsas expectativas, es decir, es que es una asignatura que es de reflexión y la reflexión es algo que no es la TV. Reflexionar sobre TV no es ver TV, entonces claro, cuando ven esta asignatura de TV se creen que van a estar todo el día viendo película y claro, no es ver película y al ver que esto es algo serio pues hace que se les desmonte todo el tinglado que ellos tienen mentalmente (ENA04, PPP, 12, TEXT, char 1992 to 2410 of page 1 of ENA04B.TXT).

Después también lo que ocurre es que cuando tú te pones a hablar con los alumnos de todo esto ves que les gusta y por eso se apuntan a la Optativa, pero es porque ellos creen que lo que van a hacer es básicamente manipular, tienen una mente muy manipulativa, no creativa, sino hacer por hacer, entonces el momento que tú quieres hacer algo más sistemático y darles unas pautas para que hagan esas cosas, ellos no quieren, a mí me pasa tanto en Lengua como en esta asignatura (ENA04, PPP, 12, TEXT, char 13448 to 13928 of page 1 of ENA04A.TXT).

Yo creo que hacerlos reflexionar es complicado (ENA04, PPP, 12, TEXT, char 14461 to 14506 of page 1 of ENA04A.TXT).

No estoy acostumbrada a una asignatura como ésta con una evaluación continua auténtica y con una metodología participativa al cien por cien, como ha sido ésta (ENA06, PPP, 10, TEXT, char 1984 to 2143 of page 1 of ENA06A.TXT).

Otro factor negativo ha sido el apoyo logístico de mi Centro en concreto. Tenía yo que ir a por el monitor de TV al otro extremo del Centro, atravesando un pasillo largo para traerla al aula, porque Sala de Audiovisuales no hay (ENA06, PPP, 10, TEXT, char 20318 to 20548 of page 1 of ENA06A.TXT).

Los observadores también apuntan al carácter puntual de la intervención, a la edad crítica de los alumnos y la optatividad del Programa, que no afecta a todos los alumnos, cuando realmente trata una problemática que a todos afecta:

Yo creo que una de la principal limitación con la que nos encontramos es que yo no dudo de la eficacia del Programa; al contrario, lo veo bastante efectivo, lo que sí veo es que tiene una corta duración y más el aplicarlo a las edades que dice MJL, donde ya los alumnos tienen una idea muy concebida de lo que es la

Universidad de Huelva 2009

televisión, es decir, nos enfrentamos principalmente a una mentalidad que hay que cambiar (ENO04, PPP, 5, TEXT, char 7260 to 7664 of page 1 of ENO04.TXT).

Otra limitación que señalo es que, aunque la edad es la adecuada para hacer un Programa de análisis crítico, este Programa es muy difícil, porque el adolescente es muy difícil y vive montones de problemas de clima que en los propios diarios y en las propias observaciones se detecta (ENO04, PPP, 5, TEXT, char 10482 to 10767 of page 1 of ENO04.TXT).

También un inconveniente a destacar es que sea una materia optativa en vez de un área más, ya que he percibido que se considera menos importante que las otras tanto por parte del alumno como del profesor (ENO05, PPP, 4, TEXT, char 6203 to 6394 of page 1 of ENO05.TXT).

En la metacategoría de la «dinámica y ambiente de aula» destacan especialmente las codificaciones referidas a la motivación, destacada ésta tanto por observadores como por aplicadores. Curiosamente después, los docentes se centran más en las referencias relacionadas con la apatía de los alumnos y los observadores en el clima de grupo que se genera.

Los observadores valoran el constante cambio de dinámica en las aulas por parte de los profesores, considerándolo como una aspecto básico para el éxito del Programa, aunque no exento de problemas:

Cambia mucho la dinámica de las actividades, es decir, hay muchas actividades del Libro que las desarrolla libremente y hace además mucha puesta en común de actividades de grupo, que son quizás más problemáticas porque los alumnos, cuando se ponen en grupos, se desmadran un poco (ENO03, DDB, 2, TEXT, char 4567 to 4859 of page 1 of ENO03.TXT).

El clima generado en el aula es también una significativa parcela que se resalta, ya que éste es factor determinante del desarrollo de los procesos de aprendizaje:

Sí detecto grandes cambios en los alumnos, con respecto a su actitud hacia la clase. Se interesan mucho más, guardan silencio absoluto y se ve que están muy motivados con lo que están viendo (ENO04, DCL, 5, TEXT, char 1432 to 1625 of page 1 of ENO04.TXT).

La implicación y la motivación de los alumnos en el desarrollo del Programa es también otro elemento crucial que señalan los docentes y observadores, y de manera especial, en las últimas entrevistas, como podemos apreciar en estos textos:

A mí lo que más me ha gustado de todo es que ver clases enteras en un curso entero participando, yo eso nunca lo he vivido, nada más que ahora con esta forma de trabajar, porque en las puestas en común, es que todo el mundo tenía que hablar y todo el mundo hablaba; además que se le ha sacado muchísimo partido (ENA06, DIM, 4, TEXT, char 8148 to 8464 of page 1 of ENA06B.TXT).

Con respecto al clima de clase he podido observar que los chavales participan más y debido a su contraste de actitudes y opiniones se hacen las clases más dinámicas, más flexibles (ENO05, DIM, 4, TEXT, char 9384 to 9562 of page 1 of ENO05.TXT).

Yo en clase lo que he podido observar es que se han ido implicando cada vez más, que ellos mismos se han preocupado de buscar el material fuera de clase que ya eso es algo, ahí se nota el interés que han tenido (ENO06, DIM, 3, TEXT, char 6398 to 6602 of page 1 of ENO06B.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Creo que han estados bastante interesados y que le han sacado mucho provecho a las actividades que han hecho, sobre todo en la parte de producción (ENO06, DMO, 5, TEXT, char 17281 to 17424 of page 1 of ENO06A.TXT).

Pero también -como ya vimos en los otros documentos- hay momentos de desinterés y apatía, especialmente -como puede apreciarse en las tablas y en los textos que presentamos- en los primeros casos:

Los míos lo sabían antes de empezar, ellos tienen muy claro que la tele la ven muy bien, que ellos no ven mucha tele y que a ellos no los manipula nadie, o sea, eso lo tienen ellos claro y que esto no les va a servir para nada, eso me lo dijeron el primer día ya (ENA02, DDA, 8, TEXT, char 17794 to 18060 of page 1 of ENA02A.TXT).

A los alumnos los he visto más apáticos, con menos ganas de entrar en la clase, quizás por lo que ha dicho CRV, que la televisión ya es algo que lo tienen tan encima, que ver un día un vídeo no le supone algo fuera de lo normal; entonces yo no he visto mucha motivación ENO06, DDA, 4, TEXT, char 13158 to 13419 of page 1 of ENO06A.TXT).

En la metacategoría de «evaluación», apuntamos en el resumen anterior la escasa presencia de ésta, quizás debido al carácter explícito que los materiales presentan respecto a las estrategias y procedimientos evaluadores y especialmente por la centralidad que la evaluación del Programa en cuanto tal ha tenido en todas las entrevistas, ya que se han valorado más las limitaciones de su aplicación y los avances en contenidos, hábitos y actitudes -en suma, evaluación-, que los procedimientos empleados que, de alguna forma, estaban ya recogidos.

En todo caso, los docentes apuntan algunas notas sobre sus sistemas evaluadores, empleados en la evaluación del Programa:

Veo mucho dinamismo y estoy muy contenta..., pensaba yo que me iba a costar mucho más trabajo, no existen los controles, no voy a hacer ninguno. En la primera parte del Programa tenía pocas notas de ellos, entonces ahora les mando más actividades para casa, pues mira, por ejemplo lo de los créditos, todo este tipo de actividades me las hacen en casa, a veces lo hacen individual, pero otras veces también dejo que lo hagan por grupo y bien, yo creo que de hecho no va a suspender nadie y además estoy viendo que el que no haya exámenes no hace que trabajen menos, sino que las clases la aprovechan mucho más; estoy muy contenta (ENA05, EEI, 2, TEXT, char 21754 to 22386 of page 1 of ENA05.TXT).

Es que es el trabajo de clase el que va a dar la nota (ENA05, EEI, 2, TEXT, char 22495 to 22550 of page 1 of ENA05.TXT).

Por último, en la metacategoría de «procesos del Programa» se señalan -como en los anteriores documentos- las limitaciones básicas para su desarrollo, así como los avances y expectativas más significativos. Y son nuevamente las limitaciones de tiempo las más señaladas por aplicadores y observadores, además de los recursos y personal. Los profesores también apuntan, de forma considerable, las dificultades de cualificación de los docentes. En ambos casos, se insiste apreciablemente en las óptimas expectativas del Programa.

En cuanto a las limitaciones de tiempo, nuevamente se reiteran los aspectos ya

Universidad de Huelva 2009

indicados en diarios y observaciones: la inadecuada ubicación del horario, las largos lapsus de tiempos sin clase que rompen el ritmo, la escasez de tiempo para la práctica, el desconocimiento del Programa, etc.:

Lo último que te quería decir, lo del viernes, que parte de la clase está casi perdida, es la última del viernes y aparte de que toca el timbre de la última hora, hay una barrera psicológica (ENA02, LTI, 8, TEXT, char 3192 to 3385 of page 1 of ENA02A.TXT).

Yo sí que tengo esa barrera psicológica, porque tengo la clase siempre por la tarde, los jueves y los miércoles están cansados (ENA02, LTI, 8, TEXT, char 3492 to 3620 of page 1 of ENA02A.TXT).

He perdido muchas clases, que si una excursión...; el viernes no hubo clase y eso se nota; pero vamos yo bien, el ritmo de trabajo es bueno y los veo contentos en esta asignatura (ENA03, LTI, 5, TEXT, char 3987 to 4163 of page 1 of ENA03.TXT).

Eso puede ser otro fallo que estamos descubriendo, es decir, que estamos experimentando el Programa y quizás el primer año que uno tiene un Programa hay que dedicarle más tiempo, para poder conocerlo (ENA04, LTI, 4, TEXT, char 3017 to 3218 of page 1 of ENA04B.TXT).

Lo que no me ha ido muy bien, es que no he podido llegar a la fase más practica, en donde se hubieran visto a lo mejor más su expresividad (ENA06, LTI, 6, TEXT, char 8355 to 8511 of page ENA06A.TXT).

Quizás el tiempo es un problema, porque en la Guía hay una gran variedad de recursos que se pueden emplear, aparte de los vídeos, lecturas, pero claro, si no hay tiempo en lo básico, es evidente que no hay tiempo a ampliar (ENA06, LTI, 6, TEXT, char 13816 to 14040 of page 1 of ENA06A.TXT).

Los observadores también inciden en la misma dificultad de la escasez de tiempos para el desarrollo normal del Programa:

El Programa es bastante amplio en cuanto a materiales, ofrece un abanico muy extenso, pero yo creo que el período de tiempo que se ha apuntado para llevar a la práctica el Programa es muy limitado (ENO06, LTI, 7, TEXT, char 5525 to 5706 of page 1 of ENO06A.TXT).

Yo pienso que los materiales han enriquecido mucho el Programa y fundamentalmente han servido de fuente de motivación, ha sido imposible utilizarlos todo porque el periodo de tiempo era bastante breve, pero ha servido para reforzar los contenidos del Libro del Alumno y eso les ha ayudado a ellos a ver más claramente lo que se pretendía, porque han podido visualizar esos contenidos y eso, quiera que no, les ayuda a fijar los aprendizajes (ENO06, LTI, 7, TEXT, char 10297 to 10733 of page 1 of ENO06A.TXT).

El único inconveniente que yo he observado para que no se haya producido un cambio más significativo ha sido el poco tiempo asignado para desarrollar la asignatura, y si a eso le sumamos las faltas de asistencia por parte del alumnado y del profesor y las reiteraciones de las explicaciones, aun se reduce más el recurso temporal (ENO06, LTI, 7, TEXT, char 5689 to 6017 of page 1 of ENO06B.TXT).

En cuanto a los recursos, nuevamente recogemos referencias referidas a la imposibilidad de utilizar incluso la infraestructura más básica como puede ser el monitor y un magnetoscopio, ya que éstos se encuentran bien fuera de servicio, bien en aulas específicas y compartidas por diferentes grupos, etc.:

Los vídeos no los podemos ver, porque está estropeado el vídeo del Instituto (ENA03, LRE, 3, TEXT, char 5049 to 5125 of page 1 of ENA03.TXT).

Universidad de Huelva 2009

De llevar a cabo esto en el propio Centro de nuevo, pues habría que partir, por ejemplo, de un Aula de Medios Audiovisuales con un vídeo perenne, porque podemos utilizar el Salón de Actos, pero no sabes lo que es una clase con un vídeo en un rincón y con tres alumnos, o sea, el ambiente que se crea es malísimo y eso influye sobremanera (ENA04, LRE, 3, TEXT, char 5496 to 5829 of page 1 of ENA04A.TXT).

Otro factor negativo ha sido el apoyo logístico de mi Centro en concreto. Tenía yo que ir a por el monitor de TV al otro extremo del Centro, atravesando un pasillo largo para traerla al aula, porque Sala de Audiovisuales no hay (ENA06, LRE, 4, TEXT, char 20318 to 20548 of page 1 of ENA06A.TXT).

En este mismo sentido, se pronuncian los observadores en cuanto a las limitaciones de recursos que han encontrado en los centros:

El principal inconveniente que nos encontramos para aplicar el amplio abanico de materiales que se ofertan es la mala infraestructura de los centros: muchos niños, clases, y gran dificultad a la hora de utilizar la tele, ya que hay que desplazarse (ENO05, LRE, 4, TEXT, char 4041 to 4306 of ENO05.TXT).

También señalo la falta de acondicionamiento de las aulas de trabajo en los centros para trabajar con los medios de comunicación (ENO05, LRE, 4, TEXT, char 6061 to 6188 of page 1 of ENO05.TXT).

Los docentes también destacan –como apuntamos más arriba– los problemas personales de cualificación y formación a la hora de poner en marcha unos materiales centrados en una temática de la que ellos también se sienten víctimas:

La dificultad la encuentro en mí misma, que no me encuentro preparada, cuando planteo el tema de la TV, me siento muy ignorante en cuestión tecnológica. Hay muchas carencias en nuestra formación sobre TV, en cuanto a nuestra propia preparación... (ENA03, LCU, 4, TEXT, char 4165 to 4416 of page 1 of ENA03.TXT).

Yo soy la que me encuentro desfasada para afrontar eso en condiciones óptimas. Lo que más ilusión les hace a ellos es realizar actividades, tienen muchas ganas de hacer un vídeo. Yo me siento incapaz porque no sé cómo se hace un vídeo, no he utilizado nunca una cámara. Es un mundo con el que no estoy familiarizada, me da pena porque ellos tienen muchas ganas, pero yo no estoy preparada (ENA03, LCU, 4, TEXT, char 4624 to 5019 of page 1 of ENA03.TXT).

El problema está en que yo no me siento preparada para dar todo de sí (ENA03, LCU, 4, TEXT, char 14648 to 14718 of page 1 of ENA03.TXT).

Muchas veces el desconocimiento es total, y no te atreves a hacer determinadas cosas por miedo a equivocarte (ENA04, LCU, 6, TEXT, char 12879 to 12987 of page 1 of ENA04A.TXT).

Aparte de que es una materia en la que no se está puesto, se suma a que es la primera vez que coges el Libro y pasa igual que con el resto de las asignaturas cuando el libro es nuevo (ENA04, LCU, 6, TEXT, char 13000 to 13183 of page 1 of ENA04A.TXT).

Yo en este primer uso, no lo he podido controlar, no lo he podido dominar y pienso que le sacaré mucho más provecho en el próximo curso, una vez que lo conozco más con profundidad (ENA06, LCU, 4, TEXT, char 1297 to 1477 of page 1 of ENA06A.TXT).

Lo veo así, como un material bastante abierto y que, por supuesto, exige una puesta al día metodológica porque, yo, por lo menos, reconozco que en esto no estoy actualizada, como creo que la mayoría (ENA06, LCU, 4, TEXT, char 1781 to 1981 of page 1 of ENA06A.TXT).

Universidad de Huelva 2009

A mí el diseño del material, me ha parecido magnífico, lo que pasa es que al ser muy denso y al haber falta de formación de los profesores en algunos casos y en otros de desconocimiento profundo del material antes de empezar a aplicarlo, pues cuando lo vas aplicando surgen muchas dudas que te obligan a cambiar parte de la estructura o a saltarte muchísimas cosas. Esto es para mí el error más claro del material (ENA06, LCU, 4, TEXT, char 4525 to 4944 of page 1 of ENA06A.TXT

Además hay que tener en cuenta que es nuevo para nosotros, la materia, no sólo el Programa, la propia asignatura y la metodología (ENA06, LCU, 4, TEXT, char 18892 to 19022 of page 1 of ENA06A.TXT).

Finalmente, en cuanto a los avances que han percibido en los alumnos, a la hora de desarrollar el Programa, tanto aplicadores como observadores, manifiestan un especial interés en los resultados obtenidos, que aun mediatizados por los obstáculos y limitaciones que han tenido que superarse, se consideran bastante aceptables. Así, en los avances de contenidos se valora el nivel de información, la capacidad de cuestionamiento generada y las repercusiones de estos hábitos en el sentido crítico para un visionado inteligente de la televisión:

Yo creo que, bueno, ahora se plantean cosas que antes de esta experiencia no se planteaban y ellos me hacen comentarios a la hora de valorar la TV, algunos a su formación como televidentes, cosa que antes no sabían, cosas que antes no se planteaban, cosas que antes veían de una manera y ahora la ven de otra (ENA05, ACO, 1, TEXT, char 30307 to 30612 of page 1 of ENA05.TXT).

Se ha informado a los chavales de muchas cosas de las que ellos tenían un conocimiento muy cotidiano, de muy de «andar por casa» y ahora tienen un conocimiento más formal. Se han formado como telespectadores (ENA06, ACO, 5, TEXT, char 15007 to 15217 of page 1 of ENA06A.TXT).

Han conocido un poquito lo que es la TV por dentro, el conocimiento de los diferentes tipos de programas, etc. (ENA06, ACO, 5, TEXT, char 7552 to 7661 of page 1 of ENA06B.TXT).

Los observadores también coinciden plenamente en estas apreciaciones:

La ventaja principal que detecto es que cada vez los niños tienen más conciencia de lo que se habla allí. Esta última parte sobre la producción les está interesando mucho. En general, las actividades que plantea el Programa machacan mucho sobre el tema, hacen reflexionar sobre la televisión y en esta segunda parte están más centrados, ya que llevan bastante tiempo trabajando. Veo que progresivamente van adquiriendo un nivel de conocimiento más aceptable (ENO05, ACO, 1, TEXT, char 1329 to 1785 of page 1 of ENO05.TXT).

Yo creo que la aplicación del Programa ha influido muchísimo, pues a lo largo de las observaciones he visto cómo iban pasando de un analfabetismo absoluto y de una actitud indiferente, a unas respuestas selectivas, a ser más críticos y reflexivos ante la pantalla (ENO06, ACO, 4, TEXT, char 5425 to 5686 of page 1 of ENO06B.TXT).

Respecto a los avances en estrategias y procedimientos, ejes clave de incidencia del Programa, aunque más bien en el ámbito de la conciencia que en el de la actuación, dada la puntualidad de la aplicación en un marco específico –la enseñanza formal– y un período excesivamente corto para la intervención en estas parcelas del conocimiento:

También se les generan dudas que aunque no saben ellos resolvérselas, pero al menos, se cuestionan cosas

Universidad de Huelva 2009

que antes no se cuestionaban y digo lo mismo; que es un trabajo a largo plazo, que no están en el camino de resolvérsela, pero están en el camino de cuestionárselas, que también es importante (ENA06, AHA, 5, TEXT, char 736 to 1035 of page 1 of ENA06B.TXT).

Están avanzado sobre todo en una parte en el sentido crítico ante lo que ven pero también en cuanto a la selección, por lo menos eso dicen ellos, que ahora seleccionan más que antes, por lo menos una parte me lo dicen, que no empiezan a ver indiscriminadamente como antes (ENA05, AHA, 1, TEXT, char 24945 to 25219 of page 1 of ENA05.TXT).

El progreso que noto sobre todo es en actitudes y demás, será posiblemente en despertar un poquito su actitud crítica (ENA05, AHA, 5, TEXT, char 25756 to 25874 of page 1 of ENA05.TXT).

Igual ocurre en el ámbito de los valores, donde aplicadores y observadores coinciden en considerar que, dentro de las limitaciones, se perciben avances significativos:

Han aprendido a valorar lo que hay en el mundo de la TV, es decir, el conocer todo el trabajo que hay detrás de cada una de esas cosas (ENA06, AVA, 5, TEXT, char 5341 to 5476 of page 1 of ENA06B.TXT).

Yo los veo más interesados y también hemos estado comentando si cuando ven los programas lo hacen de otra forma, aunque ellos vean porque en su casa se ven; pero si ellos son capaces de darse cuenta de que hay programas que es mejor no verlos o son menos instructivos... y ese tipo de cosas (ENA04, AVA, 1, TEXT, char 2342 to 2633 of page 1 of ENA04A.TXT).

Me hacen referencia a lo que a ellos les puede servir esto en un futuro para enseñar a sus hijos a ver TV, por ejemplo, y algunos pues me dicen descubrir su vocación (ENA05, AVA, 5, TEXT, char 30615 to 30781 of page 1 of ENA05.TXT).

Ven la tele de otra manera, y yo ya lo dije en otra reunión, que los frutos de esto se ven a largo plazo. Lo que a mí me alegró muchísimo fue la frase de una alumna: «¡Hay que ver!, ahora no puedo ver la tele sin un sentido más crítico, teniendo en cuenta las reflexiones que estamos haciendo en clase: la publicidad está enmascarada, ¿por qué esa cantidad de fútbol?...». Ya ellos empiezan a plantearse una serie de cuestiones muy interesantes y ya eso hay que valorarlo también (ENA06, AVA, 5, TEXT, char 5479 to 5985 of page 1 of ENA06A.TXT).

Es muy gracioso lo que me han dicho, que cuando tengan hijos no van a dejar que les pase lo que a ellos les ha pasado con la TV; entonces van a estar preparados para educar a sus hijos para ver la TV (ENA06, AVA, 5, TEXT, char 7204 to 7405 of page 1 of ENA06B.TXT).

Las expectativas del Programa, por tanto, han sido muy elevadas:

Entonces, en ese sentido, yo lo veo como que a mí me ha aportado bastante y al alumnado; yo he visto que también -por lo que nosotros hemos comentado-. Ellos mismos me lo han dicho, que ven ya la televisión de otra manera, por supuesto, la siguen viendo bastante, pero menos que antes y sobre todo que seleccionan más y que también sienten más curiosidad de lo que pasa en el mundo, y que han desarrollado su sentido crítico (ENA06, EXP, 8, TEXT, char 2147 to 2574 of page 1 of ENA06A.TXT).

Se ha informado a los chavales de muchas cosas de las que ellos tenían un conocimiento muy cotidiano, de muy de «andar por casa» y ahora tienen un conocimiento más formal. Se han formado como telespectadores (ENA06, EXP, 8, TEXT, char 15007 to 15217 of page 1 of ENA06A.TXT).

Está claro que ninguno de los que hemos trabajado en el Programa vemos la televisión de la misma forma.

Universidad de Huelva 2009

Ha sido raro el día en que un alumno no haya comentado algo que vio en televisión (porque ahora sí les llama la atención) (ENA06, EXP, 8, TEXT, char 1981 to 2202 of page 1 of ENA06B.TXT).

Aunque afirman que el cambio ha sido radical, está claro que siguen viendo los mismos programas, pero no los ven de la misma manera. Ahora los ven a sabiendas de que son «malos» y «perjudiciales» y lo dicen (ENA06, EXP, 8, TEXT, char 2205 to 2413 of page 1 of ENA06B.TXT).

Entonces ellos, aunque yo creo que lo sobrevaloran, creo que efectivamente hay mucho de reflexión detrás y en algo cambiarán (ENA06, EXP, 8, TEXT, char 5156 to 5281 of page 1 of ENA06B.TXT).

3.9. Conclusiones generales

Un sector amplio de la clase admite ver la televisión de otra manera. Dicen que no se lo tragan todo sin pensar, e incluso han empezado a comentar cosas en casa, respecto a cómo se copian unas cadenas de otras, los horarios, etc. Esto me resulta gratificante y compruebo que el Programa va surtiendo efecto, aunque lentamente (DPSS04, EXP, 4, TEXT, char 20051 to 20375 of page 1 of DPSS04.TXT).

La fundamentación, diseño, puesta en marcha y experimentación del Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica» en varios centros pilotos ha sido el objeto central de este trabajo, que pretendía situar la necesidad de encuadrar el aprendizaje del medio televisivo en el contexto escolar, tanto porque este medio responde a una especificidad concreta del lenguaje audiovisual, como por el inaplazable reto social de encauzar positivamente las altas dosis de consumo televisivo de los alumnos y alumnas, dentro del currículum escolar.

A lo largo de la evaluación del diseño y la experimentación de este Programa Didáctico sa ha ido poniendo de manifiesto la emergencia de un nuevo eje curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la Educación en Medios de Comunicación, en el que se sitúa la educación para el visionado crítico y activo de la televisión, que se nos revela como una necesidad acuciante, no sólo por la implantación de nuevas Optativas en la estructura del Sistema Educativo español, sino también por la propia demanda de la escuela y la comunidad de adaptar los contenidos curriculares al nuevo contexto social y mediático de los alumnos.

Sin embargo, la concienciación de la importancia del tratamiento de la educación televisiva en la escuela ha tenido hasta ahora escasa consideración en los centros escolares, tal como confiesan los docentes participantes en nuestro estudio. Existe por ello un radical desfase entre la realidad cotidiana y escolar que viven los alumnos.

La educación de la competencia televisiva se nos presenta, en consecuencia, como un concepto clave para superar este «divorcio» entre los universos mediático y escolar de los

Universidad de Huelva 2009

alumnos, ya que la adquisición de habilidades para aprender y enseñar a ver -por parte de alumnos y profesores- la televisión, favorece la conexión de la escuela con el mundo de la calle, acercando a este medio -y por ende, a todos los medios de comunicación- a la realidad de las aulas. La LOGSE favorece, desde un punto de vista teórico, este acercamiento, con constantes referencias en su desarrollo, a los medios y a la necesidad de su integración curricular, además de insertar nuevas materias curriculares en los niveles de la Educación Secundaria -concretamente «Información y Comunicación» en ESO y «Medios de Comunicación» en Bachillerato, en la Comunidad Autónoma Andaluza- donde el tratamiento de la televisión y los medios de comunicación se convierten en ejes centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, los expertos evaluadores en el diseño y los profesores participantes en la investigación concluyen que la escasez de materiales curriculares dentro de este eje transversal es uno de los principales inconvenientes para el desarrollo de estos nuevos ámbitos de conocimiento, ya que los docentes tienen graves dificultades a la hora de diseñar materiales curriculares contextualizados, dentro de materias novedosas y difícilmente sistematizables.

Por ello, la evaluación del diseño y de la experimentación del Programa Didáctico, que hemos presentado, ha permitido a los expertos y profesores participantes en la experiencia valorar la necesidad de implementar materiales curriculares flexibles y contextualizados que permitan dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos nuevos ámbitos de conocimiento que, sin obviar su carácter transversal, requieren también un tratamiento específico como disciplinas autónomas, donde la televisión y los otros medios se conviertan en objetos de estudio para conocer sus lenguajes, tecnologías, discursos y aportes sociales.

La indagación de las percepciones iniciales de los alumnos nos ha permitido conocer los conocimientos, hábitos de consumo y actitudes que ante el medio televisivo mantienen los jóvenes de hoy, concretados en la muestra del centenar y medio de alumnos con los que hemos contado. La televisión ocupa un lugar central en la vida de los adolescentes y jóvenes de hoy, siendo el principal patrón de referencia, en conjunción o disyunción, a veces, con el grupo de iguales. Los sujetos de nuestra investigación nos han situado la relevancia de esta interacción, al tiempo que nos han puesto de manifiesto el escaso o nulo tratamiento que, en la familia y especialmente en la escuela, tiene el desarrollo de una educación para el telespectador.

Sin embargo, una vez contextualizadas estas percepciones iniciales en torno al medio televisivo, la puesta en marcha de los materiales curriculares contenidos en nuestro Paquete Curricular, a través de la experimentación del Programa Didáctico en contextos reales, nos ha permitido ir conociendo procesualmente la dinámica interactiva generadas en las aulas, analizando sus contextos, sus estrategias de planificación y organización, el ambiente y clima del aula, los procesos didácticos, y los avances y limitaciones en las distintas fases de aplicación..., desde perspectivas tan enriquecedoras como la visión de los propios sujetos de la investigación -profesores y alumnos- como de observadores externos.

Universidad de Huelva 2009

En toda esta fase de implementación de los materiales, se ha podido concluir, en primer lugar, la importancia de la existencia de estos recursos impresos y audiovisuales para la puesta en marcha de programas para el visionado de la televisión, dados los escasos conocimientos y cualificación -en nuestra experiencia- de los docentes y la dificultad de encontrar recursos curriculares adaptados a las nuevas demandas de la Reforma, nos sólo desde el punto de vista metodológico, sino también en cuanto al carácter innovador de estos nuevos contenidos temáticos. Si bien, a lo largo de toda la experimentación se ha puesto en evidencia la trascendencia de estos materiales para el desarrollo de actuaciones en educación para la televisión, también, sin embargo, hay que reconocer que todos los datos obtenidos, especialmente en esta fase de evaluación procesual mediante la recogida de datos cualitativos, demuestran que la existencia de estos materiales curriculares -nuestro Paquete Curricular- no son de por sí suficientes y la actuación del docente se nos revela como una clave básica para el éxito del Programa.

A lo largo de los análisis de los cuestionarios, diarios, observaciones y entrevistas, podemos entrever ese rol crucial que desempeña la figura docente, ya que -como indicamos en la fundamentación de este trabajo, los materiales, dentro del amplio concepto de medios que hemos empleado- no son más que «medios» y requieren de la intervención didáctica del docente para su implementación práctica. Es justo reconocer que los docentes valoran, a lo largo de todas las declaraciones, que no todos los materiales curriculares permiten el mismo «juego didáctico» y que la estructura metodológica innovadora que se presenta en este Paquete Curricular ha permitido favorecer dinámicas de aula participativas, estrategias innovadoras de evaluación y sistemas de agrupamientos flexibles que combinaron tanto el trabajo individual como el colectivo.

Aunque no exento de dificultades, generadas por los propios contextos institucionales, las limitaciones de recursos, presupuestos, problemas de tiempo, personal, escasa cualificación y perfeccionamiento específicos en la temática, así como por la propia psicología de estas edades -de por sí inestables y en evolución-, a las que habría que añadir las mínimas deficiencias detectadas por los profesores en el diseño y estructura de los materiales, el desarrollo del Programa ha permitido, sin duda -tal como lo ponen de manifiesto observadores, profesores aplicadores y observadores en las páginas anteriores, tanto en los datos cuantitativos como cualitativos- significativos avances en conocimiento del medio y estrategias para el visionado de la televisión. En cuanto a la adquisición de hábitos, hay que reconocer -como ya lo indicábamos en el planteamiento de la investigación- las dificultades inherentes para la consecución de cambios y mutación en estas dimensiones personales en un lapsus de tiempo tan puntual, desde un punto de vista temporal y espacial -seis meses y ámbito escolar exclusivamente- como ha sido la aplicación del Programa, restringiéndose los avances obtenidos al aumento de los niveles de reflexividad sobre las posibilidades personales y grupales de cambios de esos hábitos y sobre el grado de potestad personal para aprender a usar este medio de comunicación de forma autónoma y crítica, esto es, la comprensión del concepto de «competencia televisiva», no sólo por los niveles de praxis de la misma, sino por el autodescubrimiento individual y grupal de las potencialidades personales para conocer el medio, interpretarlo y usarlo inteligentemente.

Universidad de Huelva 2009

En suma, la elaboración de materiales curriculares contextualizados se nos presenta como un importante reto educativo en un modelo de Reforma Educativa como la que se ha implantado en nuestro país, que propugna diseños curriculares flexibles y abiertos al entorno, especialmente en temáticas novedosas, como el uso de los medios de comunicación y la telvisión en las aulas, desde la vertiente crítica, para su conocimiento y adquisición de niveles de competencia óptimos que permitan una apropiación del medio suficiente -concepto de «televidencia»- que favorezcan estrategias y hábitos de visionado más activos y racionales. La presencia de estos recursos impresos y audiovisuales ha revelado a lo largo de toda la investigación el dinamismo que estos medios pueden generar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y aunque -como ya hemos afirmado- éstos no son suficientes para dinamizar la interacción en el aula, sí son elementos cruciales en manos de profesores y alumnos, con una cierta motivación para descubrir el universo televisivo.

3.10. Implicaciones del estudio

«Aprender y enseñar a ver la televisión» es una competencia que responde no sólo a una acuciante necesidad, sino que más bien es una habilidad de una inusitada proyección de futuro. El panorama audiovisual que se nos avecina -que esbozamos en nuestra fundamentación- va a suponer una auténtica revolución mediática y audiovisual que va a demandar, cada vez más la cualificación de las personas para entender estos nuevos lenguajes que conllevan los nuevos medios de comunicación, progresivamente más interactivos. Aquí precisamente radica la funcionalidad de este Programa Didáctico y su relevancia social y educativa.

A lo largo de todo este estudio se ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar la «competencia televisiva» en alumnos de Educación Secundaria, por ser este un período clave por el afianzamiento de las operaciones formales y la capacidad para el desarrollo autónomo y el enjuiciamiento crítico. Para ello, se ha optado por el desarrollo de un material didáctico, concretado en un Paquete Curricular, con materiales impresos y audiovisuales que dinamicen el uso del medio televisivo en las nuevas materias curriculares relacionadas con los medios de comunicación.

Sin embargo, los resultados de la evaluación del diseño con la implicación de casi una treintena de expertos y especialmente de la implementación de estos materiales en seis centros de Educación Secundaria, con la participación de una muestra de siete profesores y un centenar y medio de alumnos, conlleva una serie de implicaciones que, consideramos fundamentales para la generalización y éxito del desarrollo de estrategias para la enseñanza y aprendizaje del visionado crítico de la televisión. En este sentido, esbozamos una serie de recomendaciones e implicaciones a las instituciones que -a nuestro juicio- tienen parte de responsabilidad y han de ser de estar directamente implicadas en esta necesaria tarea, para desarrollar la «competencia televisiva» en los alumnos de

Universidad de Huelva 2009

forma integral que, evidentemente no puede circunscribirse a la enseñanza formal, a un espacio y un momento temporal determinados, sino que ha de atravesar horizontal y verticalmente el proceso formativo de los alumnos:

1) La **Administración educativa** ha de desarrollar una política global y planificada, ajena a vaivenes y lagunas ideológicas, que potencie programas institucionales -al estilo de los desarrollados por países como Canadá o Australia y que expusimos en la fundamentación de este trabajo-, al tiempo que se concreten en:

√ **Planes integrales de formación del profesorado** que recojan, por un lado, actuaciones extensivas de concienciación en la necesidad de la integración de los medios y la televisión en el currículum escolar, no sólo como auxiliares didácticos y lenguajes de producción, sino también como ámbitos de conocimiento para el desarrollo de un visionado crítico del medio. Pero, junto a las estrategias de sensibilización, han de fomentarse propuestas de profundización y perfeccionamiento a través de grupos de trabajos, seminarios permanentes, grupos de investigación, formación en los propios centros que desarrollen experiencias, reflexiones e investigaciones rigurosas sobre pautas para una integración curricular de la televisión, adaptadas a las necesidades de los alumnos y contextos específicos de aprendizaje.

√ **Fomento de campañas institucionales entre padres, profesores y alumnos**, e incluso entre la comunidad escolar y social, que conciencien a estos colectivos sobre la utilidad de una enseñanza y aprendizaje activo de la televidencia. En este sentido, la campaña desarrollada recientemente a iniciativa de la Junta de Andalucía, y presentada en la fundamentación de este trabajo, «Jóvenes Telespectadores Activos» (Aguaded, 1997), es un punto de arranque que debe ser potenciado, profundizado y diversificado.

√ **Fomento de materiales didácticos, libros de reflexiones y experiencias, de propuestas e investigaciones,** recogiendo aportaciones de profesionales de los medios y de la educación, en los que se hagan público trabajos realizados o posibles proyectos, que estimulen e inciten a aquellos docentes que, aun deseando desarrollar actividades didácticas en sus aulas con los alumnos, tienen dificultades para encontrar, dentro de los libros comercializados, propuestas y pistas fundamentadas para su actuación.

√ En este línea, junto a la edición de materiales generalizados, es esencial que la Administración educativa fomente **la publicación de materiales curriculares que atiendan a la concreción de los diseños**, de una forma flexible y fácilmente adaptable a los contextos concretos de aprendizaje. En sentido, los profesores, participantes en la investigación que hemos presentado, se manifiestan claramente en favor de fomentar y desarrollar paquetes curriculares como el diseñado y evaluado, «Descubriendo la caja mágica»; ya que éstos, sin ser el único recurso para generar dinámicas innovadoras e introductorias del aprendizaje crítico de la televisión, sí son -como ampliamente hemos visto- sus especiales revulsivos. En este sentido, es básico la actuación de las entidades públicas, ya que las redes editoriales comerciales actúan desde una visión empresarial que no necesariamente concuerda con el desarrollo de materiales contextualizados, dinámicos y adaptables a las necesidades reales de los centros.

Universidad de Huelva 2009

√ **La dotación de recursos audiovisuales** a los centros escolares es otra competencia ineludible de la Administración educativa, ya que -como hemos podido comprobar en nuestro estudio- es inviable el desarrollo de innovaciones curriculares que no cuenten con los mínimos soportes didácticos de apoyo. Si bien es cierto que el visionado crítico de la televisión se fundamenta en actuaciones reflexivas, individualizadas o grupales, también hay que reconocer que medios tan básicos como la retroproyección, las diapositivas o simplemente el uso de un monitor de televisión y magnetoscopio, todavía no están asequibles de una forma racional en los centros, ya que la existencia de una unidad o varias para un centro -generalmente, con varias líneas educativas y decenas de aulas- es claramente insuficiente, o bien, su utilización restrictiva, exclusivamente en zonas de uso muy limitado y compartidas por múltiples grupos, obstaculiza igualmente su posible y racional explotación didáctica.

√ Finalmente, es también una responsabilidad ineludible de la Administración educativa el desarrollo de **políticas evaluadoras de las innovaciones** y actividades educativas que fomenten las innovaciones didácticas, en general, y en nuestro caso, aquellos programas de educación crítica de la televisión que empleen estrategias didácticas novedosas para examinar sus logros, darlos a conocer a toda la comunidad escolar e incentivar plataformas institucionales que fomenten y estimulen a otros docentes a ponerlas en marcha. Sólo una política de incentivaciones didácticas coherente, rigurosa y minuciosamente planificadas puede entenderse como la mejor estrategia para generalizar en los centros escolares el uso crítico de los medios de comunicación.

2) Junto a la Administración educativa, una política integral para un visionado de la televisión, ha de contar necesariamente -como hemos visto a lo largo de esta investigación- con **las familias y los padres**, ya que el visionado televisivo se produce esencialmente en el hogar. Una de las especiales limitaciones que a lo largo de las páginas de este trabajo se descubre es la necesaria implicación de los padres, incluso en edades adolescentes, donde los alumnos tienden a buscar una relativa autonomía y su refugio en el grupo de iguales. El desarrollo de nuestro Programa Didáctico tiene como una especial conclusión las limitaciones que conlleva el desarrollo de actuaciones puntuales en el tiempo y en el espacio como especial dificultad para la consecución de logros afianzados especialmente en el ámbito de las estrategias y de una manera específica en los hábitos. Nuestra actuación se limitó exclusivamente a un corto período de seis meses -en algunos casos cinco- y a un ámbito específico -una materia curricular-, sin generalización en el resto de las asignaturas y sin intervención de padres y educadores. Hemos señalado, por ello, que una implicación básica que se deriva de nuestro trabajo es que hay que tender a desarrollar políticas globales que abarquen todo el Sistema Educativo -al menos en todo el período de la escolaridad obligatoria- y que atiendan no sólo el ámbito estrictamente escolar, sino que se aperture al entorno familiar, a través de los colectivos de padres, asociaciones, escuelas de padres, etc.

La responsabilidad de los padres en este campo del visionado activo de la televisión no sólo es necesaria, sino básica e imprescindible, porque de ellos dependen en cierta medida los modelos de referencias que los alumnos adquieren e imitan. Si bien ésta es

Universidad de Huelva 2009

mayor en la medida que las edades de los alumnos son menores, no hay duda que en el período de la adolescencia, las referencias paternas siguen siendo -como hemos indicado en la fundamentación de este estudio- patrones imprescindibles y vitales.

La implicación de los padres se concreta en su responsabilización ante esta temática y en su intervención -de forma aislada, o bien mejor conjuntamente con los docentes- en la básica labor mediacional, que favorezca una mejor interacción de los niños con el medio, de forma que se fomente un consumo más racional e inteligente de la televisión.

3) Los colectivos de padres de alumnos tiene, por ello, una especial tarea en el **fomento de asociaciones ciudadanas, o específicamente de televidentes**, que reclamen también una mayor calidad de los productos televisivos y una exigencia de la necesidad de los canales televisivos de programar espacios que estimulen la creatividad e imaginación de los alumnos, así como espacios culturales y didácticos.

Al mismo tiempo, la tarea del asociacionismo ciudadano no debe circunscribirse a la puntual actividad de la denuncia, sino debe colaborar con la escuela y otras instituciones educativas no formales en el desarrollo de programas didácticos para enseñar a ver la televisión, como un medio que ha de ser conocido para ser comprendido en su plenitud, evitando las posibles manipulaciones que el desconocimiento de su lenguaje conlleva frecuentemente.

4) **Los medios de comunicación social y, específicamente, las emisoras de televisión** son también, sin duda, uno de los ejes básicos para el fomento de educación de los telespectadores. Si partimos de la tesis -ampliamente defendida en este trabajo- que la programación que se emite en los canales comerciales actuales no es la única posible y que la dinámica de la programación por los índices de audiencia está justificada sólo en determinados contextos y en canales comerciales, hay que concluir que los canales televisivos tienen también una especial responsabilización en la educación a sus audiencias para un consumo activo y selectivo de sus mensajes, ya que si bien -como ya indicamos en la fundamentación de este trabajo- el entretenimiento se ha convertido en el eje central de la programación televisiva, éste no debe ir en contra de los principales valores humanos y derechos ciudadanos y tampoco necesariamente ha de entenderse en contra de los valores educativos.

Planificar, por ello, espacios que permitan conocer el funcionamiento de la televisión, su oferta objetiva -y no manipuladora o tergiversada- de sus espacios, el descubrimiento de los géneros televisivos, las claves de su lenguaje y del discurso televisivo, sus andamiajes tecnológicos, los proceso de construcción de las noticias, el trasfondo de los programas... es también una tarea educadora de fomento y educación de los telespectadores activos que las cadenas deberían de fomentar y los espectadores valorar y apoyar cuando los canales favorezcan estas iniciativas.

5) Los centros escolares y los profesores también -como hemos visto en todo este estudio- tienen una especial responsabilización. Quizás la principal implicación que se decanta de todo nuestro trabajo es precisamente la relevante misión de la escuela como institución mediadora y quizás como uno de los pocos foros de reflexión comunitarios

Universidad de Huelva 2009

que el entorno urbano y tecnológico de nuestras sociedades van dejando para educar a ver los medios y la televisión, de forma universal, que abarque a todos los alumnos por igual, y que ésta no esté sólo al alcance de aquellas familias que tienen mejores condiciones familiares para conseguirlo.

El desarrollo del Programa Didáctico «Descubriendo la caja mágica», a lo largo de toda su fundamentación, diseño y experimentación, ha supuesto una privilegiada ocasión para descubrir cuán de trascedente es el papel de la institución escolar para el desarrollo de la competencia televisiva.

Por ello, los docentes han de asumir, en primer lugar, sus responsabilidades en este ámbito de la educación para la televisión, dentro del conjunto de las múltiples exigencias que los entornos mediáticos y tecnológicos demandan cada vez más a la escuela. Esta concienciación es necesariamente el paso previo para la demanda, reclamación y desarrollo de políticas de formación que ya hemos señalado como competencias de la Administración educativa, pero que sólo se fomentarán en la medida que los profesores la reclamen como parte sustancial e insustituible de su tarea docente, al tiempo que sólo se desarrollarán cuando haya profesores que pongan en marcha y den contenido a las propuestas administrativas.

El nuevo diseño curricular, implantando por la LOGSE, se nos ha revelado, a lo largo de todo el estudio, como una plataforma idónea para el desarrollo de nuevas materias y la contextualización de los currícula de forma abierta y flexible. Ahora bien, de esta forma ha aumentado considerablemente la necesidad de responsabilización de los profesores, y especialmente de los equipos docentes, en la elaboración de proyectos educativos y actuaciones curriculares en el ámbito de la educación para la televisión, que depende especialmente de su concienciación, formación y su grado de implicación.

El desarrollo de actuaciones curriculares contextualizadas es, en consecuencia, una responsabilidad de estos equipos docentes que han de crear o adaptar los materiales que la administración o los colegas de otros centros o Universidades les ofrezcan. Esta posibilidad es viable y factible, tal como se ha puesto de manifiesto en el estudio que hemos presentado.

Los profesores tienen también una especial responsabilidad en la dinamización de planificación y organización escolar, desarrollando estrategias que favorezcan una mejor interacción didáctica, una mayor optimización de los recursos, unos más óptimos agrupamientos; para ello es necesario crear más foros de reflexión y más espacios para el trabajo en grupo, la planificación conjunta y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el que diagnostiquen y mejoren no sólo los resultados de los alumnos, sino también las actuaciones docentes y las incidencias contextuales. La implementación de nuestro Programa Didáctico ha puesto de manifiesto que la implicación de un solo profesor en un centro es siempre una intervención puntual que tendría muy limitados resultados, ya que una situación idónea de intervención ha de abarcar a grupos de docentes que coordinadamente trabajan y actúan de forma planificada sobre sus alumnos.

Universidad de Huelva 2009

6) En suma, es una **responsabilidad social**, que, para que tenga éxito, nos compete a todos. Como señala acertadamente Pérez Tornero (1994: 21), «el desafío debe no sólo transformar la televisión, sino cambiar la educación (...). No es sólo un desafío ético, sino un desafío que afecta a nuestra ciudadanía democrática: para mantener nuestro grado de civilización y desarrollo y para ampliarlo, necesitamos que el medio de comunicación hegemónico en la actualidad, participe de los valores propios de la civilización, cultive la inteligencia y apoye el enriquecimiento cultural».

Pero nuestro estudio, además de las implicaciones de las diferentes instituciones para el desarrollo de un consumo activo, racional e inteligente de la televisión, también ha tenido implicaciones en la necesidad de fomentar una política de creación y difusión de materiales curriculares por parte de los docentes, en un período en que la Reforma del Sistema Educativo está realizando sus primeras evaluaciones de la bondad de su estructura. Un modelo curricular abierto y flexible no puede fundamentarse exclusivamente en libros de texto estandarizados, al igual que se ofertaban en el diseño prescriptivo anterior, y requiere, por ello, de estrategias desarrolladas por los profesores que potencien su capacidad de generar sus propios recursos didácticos. La elaboración de paquetes curriculares –como en nuestro caso–, elaborados contando con la colaboración de profesores en activo que luego participan en su experimentación, se ha mostrado extremamente fructífera, en la medida en que ellos adoptan un protagonismo insustituible no sólo como meros aplicadores de los textos elaborados por «expertos», sino también como «actores» plenos del proceso educativo, en su diseño y desarrollo. Es esta una línea que la investigación aplicada en el ámbito didáctico tendrá que fomentar, no sólo por su funcionalidad, sino por la imperiosa necesidad de sustantivizar el modelo pedagógico que supone la comprensividad de un currículum abierto al entorno y moldeado por las necesidades contextuales.

3.11. Limitaciones

En primer lugar, hay que reseñar que no podemos obviar que una correcta interpretación de este estudio y de las correspondientes conclusiones que aquí se esbozan tiene que contar necesariamente con las limitaciones propias de un trabajo de este tipo, resultado directo de la interacción de una serie de factores y variables intervinientes concretos que se han producido en nuestro estudio.

En cuanto al diseño de los materiales, hemos de señalar como una relevante limitación –impuesta lógicamente por el carácter académico de este estudio– el trabajo individualizado en la elaboración de los materiales, cuando las nuevas orientaciones didácticas aconsejan el trabajo en equipo. De todas formas, hay que contar con la notable participación de los profesores aplicadores e incluso de los expertos en la elaboración de

Universidad de Huelva 2009

recomendaciones, conclusiones y aportaciones que permitieron la mejora del mismo antes de su experimentación.

Al mismo tiempo, hay que indicar también en cuanto al diseño del material que a la novedad temática de introducir el mundo del visionado crítico de la televisión, hubo que sumar la novedad en la estructura metodológica de la elaboración de las unidades, ya que -como se indicó en el diseño del material- se optó por una propuesta centrada en la reflexividad, la actividad y dinamismo del discente, el trabajo en grupo, la autoevaluación individual y grupal, etc., de acuerdo con los principios didácticos de la Reforma Educativa.

Finalmente indicar que el diseño del material contó también con una limitación propia de todo material experimental que se elabora para unas nuevas materias que aún no han tenido su desarrollo curricular, por lo que se trabaja de forma apriorística en cuanto al control del tiempo, posibilidades de profundización, intereses de los alumnos, etc. Si bien el diseñador contaba con experiencia en la Educación Primaria y Secundaria, aun así es bien difícil la planificación, ajena al contexto de aplicación real y las posibilidades reales de la nueva materia.

En cuanto a la evaluación del Programa Didáctico, hemos de reseñar que el plantel de expertos con el que contamos en la valoración del diseño era necesariamente limitado, aunque es justo de reconocer -como se ha explicitado en este trabajo- la dilatada valía profesional de estos docentes y periodistas, dentro de los campos de las ciencias de la información y la educación, en sus diferentes medios y niveles.

En la experimentación, el trabajo de campo era también necesariamente limitado, ya que se ha desarrollado con un estudio de casos en contextos naturales, con una muestra de centros -seis-, de docentes -siete- y de alumnos -casi centenar y medio- relativamente escasa, pero que estimamos suficiente para una primera aproximación. Los instrumentos de recogida de la información, aunque variados, también han presentado limitaciones, algunas de ellas insalvables y otras sí superables: la inexperiencia de observadores en la recogida de información observacional, a pesar de las sesiones previas de preparación; la escasa cultura de reflexividad de los profesores, sobre todo a la hora de llevar sistemáticamente un diario de clase; las dificultades inherentes para conseguir que los alumnos reflejen en un diario el desarrollo de la dinámica de aula; las limitaciones de las entrevistas colectivas de contraste; y la validez y fiabilidad de los cuestionarios para medir no sólo conocimientos, sino también percepciones, hábitos, intereses y expectativas. En todo caso, hemos de reconocer que la confluencia de instrumentos nos ha permitido alcanzar un aceptable grado de triangulación de nuestros resultados, percibiéndose en los análisis realizados una cierta sintonía en las conclusiones aportadas.

En cuanto al impacto del Programa Didáctico en alumnos y profesores, es necesario valorar la necesidad de la distancia temporal para estimar en sus justos términos las aportaciones que éste ha podido realizar. Todos los instrumentos utilizados se han desarrollado antes, durante e inmediatamente después de su implementación. No se ha contado -y ésta es una limitación destacable- con otros recursos para valorar a medio plazo la incidencia. En todo caso, hay que insistir que, desde un punto de vista crítico, no

Universidad de Huelva 2009

hay que olvidar la «puntualidad» (en el tiempo y en el espacio) del Programa que requeriría –como recogimos en las conclusiones– de un tratamiento más globalizado en otros ambientes y de mayor período temporal –durante toda la escolaridad– para prever resultados aceptables, en cuanto a cambios sustanciales e interiorizados en los hábitos y actitudes ante el medio.

Al mismo tiempo, hay que contar que el estudio se ha llevado a cabo en contextos naturales con una muestra diversificada de la población onubense, con las limitaciones propias en cuanto a recursos, cualificación, espacios... propias de los centros de Educación Secundaria en la actualidad. Este hecho nos permite dar realismo a nuestras conclusiones, pero limita su generalización, al ser escasa su representatividad. En todo caso, nuestro objetivo de investigación se centraba especialmente en su experimentación en contextos reales, sin ánimo de universalización.

En todo caso, es necesario recomendar la profundización en el diseño de materiales curriculares, centrados no sólo en la televisión, sino también en el resto de los medios de comunicación y de las tecnologías avanzadas, en el marco de la Educación en Medios de Comunicación, así como, en el ámbito de la experimentación, la profundización en los instrumentos cualitativos y cuantitativos de recogida de información y su aplicación en otros contextos para ver los niveles de incidencia y la replicación de estos resultados.

Referencias bibliográficas

ABARCA, M.P. (Coord.) (1989): *La evaluación de programas educativos*. Madrid, Escuela Española.

ABELMAN. R. (1983): «The ABCs of TV Literacy», en *Television & Children, 6* (1); 45-49.

ABELMAN. R. (1987): «Television Literacy for Gifted Children», en *Roeper Review, 9* (3); 166-169.

ADOBE SYSTEMS (1995): *Adobe Protoshop*. Londres, Adobe.

AGUADED, J.I. (1995): «Experiencias e investigaciones sobre la televisión en las aulas», en SANCHO, J.M. y MILLÁN, L.M. (Coords.): *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario*. Sevilla, MCEP; 167-180.

AGUADED, J.I. (1997): «Jóvenes Telespectadores Activos. Campaña de sensibilización para un consumo inteligente de la televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 270-293.

ALDUS (1992): *PageMaker 5*. Escocia, McQueen.

Universidad de Huelva 2009

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1986): «Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?», en COOK, T.D. y REICHARDT, CH. (Ed.): *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa*. Madrid, Morata; 9-23.

ÁLVAREZ VILLAR, A. (1975): *Manual de Psicología Experimental. Metodología*. Madrid, Biblioteca Nueva.

ALVIRA, F. (1985): «La investigación evaluativa; una perspectiva experimentalista», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29: 129-141.

ANDER-EGG, E. (1980): *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, El Cid.

ANGUERA, M.T. (1988): *Observación en la escuela*. Barcelona, Graó.

ANGUERA, M.T. (1989): *Metodología de la observación en las Ciencias Sociales*. Madrid, Cátedra.

BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.

BARTOLOMÉ, M. y OTROS (Coords.): *Modelos de investigación educativa*. Barcelona, Publicaciones de la Universidad.

BECKER, H.S. (1986): «¿Dicen la verdad las fotografías», en COOK, T.D. y REICHARDT, CH. (Eds.): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata; 148-170.

BENNEY, M. y HUGHES, E. (1970): «Of Sociology and the Interview», en DENZIN, N. (Comp.): *Sociological Methods: A Sourcebook*. Chicago, Aldine; 175-181.

BERNAL, A. y VELÁZQUEZ CLAVIJO, M. (1989): *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla, Alfar.

BIDDLE, B. y ANDERSON, D. (1989): «Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza», en WITTROCK, M. (Coord.) (1989): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid, Paidós/MEC; 95-148.

BLANCHET, A. y OTROS (1989): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid, Narcea.

BODGAN, R. y BINKLEN, S. (1982): *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods*. Boston, Allyn and Bacon.

CABERO, J. (1989): *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona, PPU.

CABERO, J. (1991): «Líneas y tendencias de investigación en medios de enseñanza», en LÓPEZ YÁÑEZ, J. y BERMEJO, B. (Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla, GID; 523-539.

CABERO, J. (1994): «Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. Barcelona, PPU; 117-138.

CABERO, J. (1995): «Televisión: usos didácticos convencionales», en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y SÁENZ, O. (1995): *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy, Marfil; 213-232.

CABERO, J. y OTROS (1993): *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona, PPU:

Universidad de Huelva 2009

CABERO, J. y HERNÁNDEZ, M.J. (Dirs.) (1995): *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio*. Sevilla, Universidad/SAV.

CABERO, J. y MÁRQUEZ, D. (Dirs.) (1997): *Colaborando aprendiendo. La utilización del vídeo en la enseñanza de la Geografía*. Sevilla, ICE de la Universidad/SAV/EIG.

CAERE (1991): *Omnipage professional*. Estados Unidos, Caere Corporation.

CAMPBELL, D. (1986): «'Grados de libertad' y el estudio de casos», en COOK, T.D. y REICHARDT, CH. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata; 80-104.

CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1963): «Experimental and Cuasi-experimental Designs for Research on Teaching», in GAGE, N. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Chicado, Rand McNally.

CASADO, J.M. (1997): «La responsabilidad educativa de la televisión», en AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 97-104.

CASAS, F. (1989): *Técnicas de investigación social. Los indicadores sociales y psicosociales*. Barcelona, PPU.

CASIO (1996): *QV-link for Windows*. Tokio, Casio Computer.

CASTAÑO, C. (1994): «La investigación en medios y materiales de enseñanza», en SANCHO, J. (Coord.): *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori; 269-295.

CHARLES, M. y OROZCO, G. (1990): *Educación para la recepción*. México, Trillas.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, la Muralla.

CONTANDRIOPOULOS, a. y OTROS (1991): *Preparar un proyecto de investigación*. Barcelona, SG.

COOK, T.D. y REICHARDT, CH. (Coords.) (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.

COREL (1995): *Corel Draw 6*. Irlanda. Corel Corporation.

COREL (1997): *WordPerfect Suite 8*. Irlanda. Corel Corporation.

CUADRADO MATEOS, P. (1993): *Picture Publisher*. Madrid, Ra-ma.

DARDER, P. y LÓPEZ, J.A. (1985): *Quafe-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona, Onda.

DENDALUCE, I. (Coord.) (1988): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea/II Congreso Mundial Vasco.

DENZIN, N. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York, McGraw-Hill.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (1994): «Introduction: Entering the Field of Qualitative Research», en DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage; 1-18.

Universidad de Huelva 2009

DOUGLAS, J.D. (1976): *Investigative Social Research: Individual and Team Field Research.* Beverly Hills, California, Sage.

ECO, U. (1989): *Cómo se hace una tesis.* México, Gedisa.

EDELVIVES (1997): *Plan de evaluación y seguimiento de materiales curriculares.* Zaragoza, Edelvives.

ELLIOTT, J. & ADELMAN, C. (1976): «Innovation at the Classroom Level. A Case Study of the Ford Teaching Project», in OPEN UNIVERSITY COURSE: *Curriculum & Development.* Milton Keynes, Open University Press.

ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación.* Madrid, Morata.

ENGLAND, D. (1983): *A Survey of Teacher´s Attitudes About Television and Television Education.* Washington DC, National Association of Broadcasters.

ESTEBERANZ, A. (1994): «Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 245-298.

ERICKSON, F. (1989): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza», en WITTROCK, M. (Coord.): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* Madrid, Paidós/MEC; 195-301.

EVERTSON, C. y GREEN, J. (1989): «La observación como indagación y método», en WITTROCK, M. (Coord.): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* Madrid, Paidós/MEC; 303-421.

FERGUSON, G.A. (1986): *Análisis estadístico en educación y psicología.* Madrid, Anaya 2.

FERNÁNDEZ, M. (1995): «Ciclos en la vida profesional de los profesores», en *Revista de Educación, 306;* 153-203.

FILSTEAD, W.J. (1986): «Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa», en COOK, T.D. y REICHARDT, CH. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid, Morata; 59-79.

FOX, D. (1980): *El proceso de investigación en educación.* Pamplona, Eunsa.

FUNDESCO (1995): *Comunicación social 1995/Tendencias. Informes anuales de Fundesco.* Madrid, Fundación para el desarrollo de las comunicaciones.

GALLEGO, A. (1987): *Ser doctor. Cómo redactar una tesis doctoral. Cómo redactar una tesis doctoral.* Madrid, Fundación Universidad/Empresa.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1997): *El profesorado y la televisión.* Granada, Universidad.

GALTUNG, J. (1971): Teoría y métodos en la investigación social. Buenos Aires.

GARCÍA GALINDO, J.A. (Coord.) (1995): *Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza.* Málaga, ICE d ela Universidad.

GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): *La investigación del profesor en el aula.* Madrid, Escuela Española.

Universidad de Huelva 2009

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991): *Una teoría sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla, Mido.

GHIGLIONE, R. (1989): «Encuestar», en BLANCHET, A. y OTROS (1989): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid, Narcea; 131-182.

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

GONZALO, I. (1994): *La evaluación*. Madrid, MEC/En clave de Reforma.

GOYETTE, G. y LESSARD, M. (1988): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona, Laertes.

GUBA, E. (1983): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalística», en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal; 148-165.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1981): *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistc Approaches*. San Francisco, Jossey-Bass.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994): «Competing Paradigms in Qualitative Reserach», en DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage; 105-117.

HAYMAN, J. (1984): *Investigación y educación*. Barcelona, Paidós.

HESSE-BIBER y OTROS (1991-1994): *HyperReserach. A Content Analysis Tool for the Cualitative Reseracher*. Randolph, Research Ware Inc.

HEYNS, R. et ZANDER, A. (1959): «L´observation du comportament de groupe», en FESTINGER, L. et KATZ, D. (Eds.): Les méthods de recherche dans les Sciences Sociales. Paris, PUF; 437-477.

HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, PPU.

HUBER, G. y MARCELO, C. (1990): «Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias. La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos», en *Enseñanza, 8*; 69-84.

HUBER, G. (1991): *Aquad. Análisis de datos cualitativos con ordenadores: principios y manual del programa*. Sevilla.

HUSÉN, T. (1988): «Paradigmas de la investigación en educación», en DENDALUCE, I. (Coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea/II Congreso Mundial Vasco; 46-59.

IVES, E. (1980): *The Tape-Recorded Interview*. Knoxville, The University of Tenessee Press.

JANESICK, V. (1994): «The Dance of Qualitative Reserach Design: Metaphor, Methodolatry and Meaning», en DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, Sage Publications; 209-219.

JANKOWSKI, G. (1986): «Television and Teachers: Educating Each Other. Remarks by the President of CBS», presented before the *Annual Convention of the Broadcast Education Association*. Dallas (Eric ED268600).

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C.; LÓPEZ BARAJAS, E. y PÉREZ JUSTE, R. (1983a): *Pedagogía Experimental II. Tomo 1*. Madrid, UNED.

Universidad de Huelva 2009

JIMÉNEZ, C. y PÉREZ JUSTE, R. (1983b): *Formulario y tablas de Estadística Experimental.* Madrid, UNED.

KAPLAN, D. (1985): «The World According to Television», en *Instructor, 94* (9); 52-54 y 56.

KELLEY, P. (1991): «Failing our Children? The Comprenhension of Younger Viewers», en *Journal of Educational Television, 17* (3); 149-158.

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona, Laertes.

KERLINGER, F.N. (1970): *Foundations of Behavioural Research.* New York, Holt, Rinehart and Winston.

KNAPP, M.S. (1986): «Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa», en COOK, T.D. y REICHARDT, CH. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid, Morata; 171-201.

KRUEGER, R. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid, Pirámide.

KUHN, T. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicado, University of Chicago Press.

LECOMPTE, M. y GOETZ, J. (1982): «Ethnographic Data Collection in Evaluation Reserach», en *Educacional Evaluation and Policy Analysis, 4*; 387-400.

LIZASOAIN, L. y JOARISTI, L. (1996): *SPSS para Windows. Versión 6.0.1. en castellano.* Madrid, Paraninfo.

LLOYD-KOLKIN, D. & TYNER, K. (1990): «Media Education Needs for Elementary Teachers: A Survey», in BRADEN, R. & AL.: *Readings for the International Visual Literacy Association.* Oklahoma, IVLA; 26-36.

MARCELO, C. (1991): *El estudio de caso en al formación del profesorado y la investigación didáctica.* Sevilla, Universidad.

MARCELO, C. (1992): «Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativas y cuantitativas en el análisis de entrevistas», en MARCELO, C. (Coord.): *La investigación sobre formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos.* Madrid, Cincel; 13-48.

MARCELO, C. (1994): «Estrategias de análisis de datos en investigación evaluativa», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas.* Barcelona, PPU; 39-61.

MARTÍNEZ, F. (1994): «¿Qué investigar y para qué con los medios en la enseñanza», en AGUADED, J.I. y FERIA, A. (Dirs.): Cómo enseñar y aprender la actualidad. Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 117-122.

MASSONNAT. J. (1980): «Observar», en BLANCHET, A. y OTROS (1989): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario.* Madrid, Narcea; 27-85.

MEDINA, A. (1994): «Diseño de los medios y su aplicación didáctica», en VARIOS: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla, CMIDE/SAV de la Universidad; 85-101.

Universidad de Huelva 2009

MEDINA, A. (1995): «Investigación en tecnología educativa», en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y SÁENZ, O. (Dirs.): *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.* Alcoy, Marfil; 497-520.

MERRIAN, S.B. (1988): *Case Study Research in Education.* San Francisco, Jossey Bass.

MICROGRAFX (1995): *Abc Graphics Suite.* Madrid, Micrografx Ibérica.

MIGUEL, M. de (1988): «Paradigmas de la investigación educativa», en DENDALUCE, I. (Coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa.* Madrid, Narcea/II Congreso Mundial Vasco; 60-81.

MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984): *Qualitative Data Analysis.* Newbury Park, Sage.

MILES, M. y HUBERMAN, A. (1994): *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook.* Newbury Park CA, Sage.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid, MEC.

MONTERO, A. (1997): *Educación Secundaria. Apuntes para una nueva etapa educativa.* Sevilla, CEPs.

MORA, J. (1989): «Evaluación del Programa 'Comprender y transformar'», en ABARCA, M.P. (Coord.) *La evaluación de programas educativos.* Madrid, Escuela Española; 105-142.

MORAL, C. y FERNÁNDEZ, M. (1995): *Manual de entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo.* Granda, Universidad/FORCE.

NOGUERA MUNTADAS, M. (1994): *PageMaker 5.* Barcelona, Inforbooks.

ORDEN, A. de la y OTROS (1985): *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid, Anaya.

OROZCO, G. (1991): *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio.* México, Universidad Iberoamericana, Programa Institucional de Investigación en Comunicación, nº 2.

OROZCO, G. (1994): *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva.* México, Universidad Iberoamericana, Programa Institucional de Investigación en Comunicación, nº 6.

OROZCO, G. (1996): *Televisión y audiencias.* Madrid, La Torre.

PABLOS, J. de (1988): «Equipamiento y utilización de medios audiovisuales», en *Revista de Educación, 286;* 371-392.

PARLETT, M.R. y HAMILTON, D. (1977): «Evaluation in Ilumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes», en HAMILTON y OTROS (Comp.): *Beyond the Numbers Game.* London, McMillan.

PATTON, M. (1987): *How to Use Qualitaive Methods in Evaluation.* Beverly Hills, Sage Publications.

PATTON, M. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods.* Newbury, Sage Publications.

PÉREZ JUSTE, R. (1985a): *Pedagogía Experimental. La medida en educación.* Madrid, UNED.

Universidad de Huelva 2009

PÉREZ JUSTE, R. (1985b): «Encuesta», en ORDEN, A. de la y OTROS (1985): *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya; 85-87.

PÉREZ JUSTE, R. (1995a): «Evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, Universitas.

PÉREZ JUSTE, R. (1995a): «Metodología para la evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, Universitas.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994): *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona, Paidós.

PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson.

PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid, Grafur.

PIETTE, J. (1996): *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal, L'Harmattan.

POPKEWITZ, T. (1984): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1996): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Díada.

POSTIC, M. (1978): *Observación y formación de profesores*. Madrid, Morata.

RODRÍGUEZ, G. y OTROS (1995): *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona, PPU.

RODRÍGUEZ, G. y OTROS (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.

ROS, M. (1987): «La observación de la interacción en el aula», en HUICI, C. (Coord.): *Estructura y procesos de grupo*. Madrid, UNED; 285-312.

RUTHMAN, L. (1977): *Evaluation Research Methods: a Basic Guide*. London, Sage.

SALAZAR, M.C. (Ed.) (1992): *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid, Popular.

SALOMON, G. (1991): *Investigación en medios de enseñanza*. Sevilla (transcripción de la cints videográfica de la conferencia impartida en la Universidad de Sevilla)

SANZ, R. (1990): *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid, Pirámide.

SEVILLANO, M.L. y BARTOLOMÉ, D. (1994): «La televisión educativa: claves para su uso docente», en AGUADED, J.I. (Coord.): *Cómo enseñar y aprender la actualidad*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 134-138.

SHULMAN, L. (1989): «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea», en WITTROCK, M. (Coord.) (1989): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid, Paidós/MEC; 9-91.

SIEGEL, S. (1980): *Estadística no paramétrica*. México, Trillas.

SIERRA BRAVO, R. (1988): *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid, Paraninfo.

Universidad de Huelva 2009

SIERRA BRAVO, R. (1989): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.* Madrid, Paraninfo.

SPINDLER, G. & SPINDLER, L. (1992): «Cultural Processand Ethnography: An Anthropolical Perspective», en LECOMPTE & AL. (Eds.): *The Handbook of Qualitative Reserach in Education.* New York, Academic Press; 53-92.

SPRADLEY, J.P. (1979): *The Ethnographic Interview.* New York, Holt, Rinehart & Winston.

STENHOUSE, L. (1986): *Investigación y mejora del currículum.* Madrid, Morata.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Barcelona, Paidós/MEC.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires, Paidós.

TEJEDOR, J. (1985): «Observación sistemática», en ORDEN, A. de la y OTROS (1985): *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid, Anaya; 181-183.

TREND, M.G. (1986): «Sobre la reconcialiación de los análisis cualitativos y cuantitativos: un estudio de casos», COOK, T.D. y REICHARDT, CH. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid, Morata; 105-130.; traducción de «On the Reconcialiation of Qualitative and Quantitative Analyses: a Case Study», publicado en Beverly Hills por Sage; 68-86.

TYNER, K. (1983): «Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales.* Madrid. La Torre.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1985a): «Estudio de casos», en ORDEN, A. de la y OTROS (1985): *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid, Anaya; 100-103.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1985b): «Entrevista», en ORDEN, A. de la y OTROS (1985): *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid, Anaya; 87-89.

VILLAR, L.M. (Dir.) y OTROS (1992): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración.* Granada, Universidad/GID Universidad de Sevilla.

VILLAR, L.M. (Coord.) (1994): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU.

VILLAR, L.M. (Dir.) (1994): *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva.* Sevilla, Universidad.

VILLAR, L.M. y CABERO, J. (Coords.) (1997): *Desarrollo profesional docente en nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Sevilla, Universidad, Grupo de Investigación Didáctica.

WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid, Morata.

WILLIAMS, T.M. et AL. (1988): *Mesages about Education in TV Programs Popular with Children and Teenagers. Final Report.* British Columbia University, Vancouver, Departament of Psichology. ERIC ED296405.

WATTS, M. & EBBUTT, D. (1987): «More than Sum of the Parts: Research Methods in Group Interviewing», in *British Educational Research Journal, 13,* 1; 25-34.

Universidad de Huelva 2009

WITTROCK, M. (Coord.) (1989a): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.* Madrid, Paidós/MEC.

WITTROCK, M. (Coord.) (1989b): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* Madrid, Paidós/MEC.

WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Madrid, Paidós/MEC.

ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios de clase.* Barcelona, PPU.

Universidad de Huelva 2009

IV

Anexos

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

1

Evaluación del diseño

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

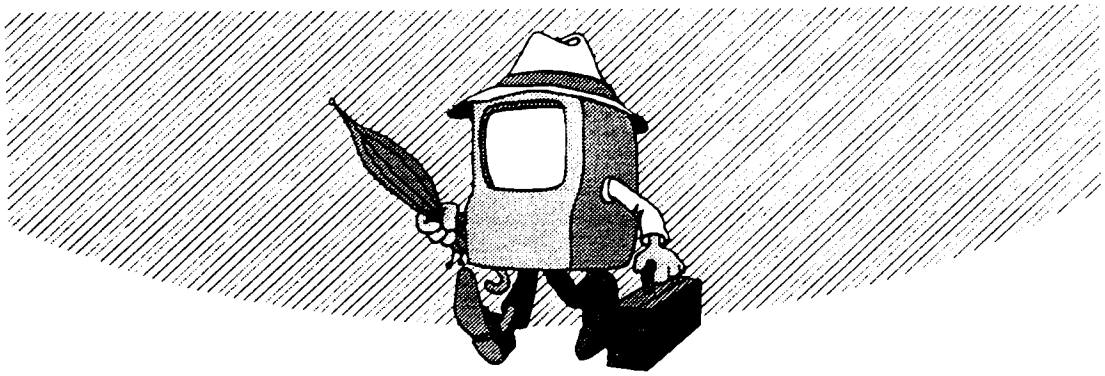
1

Evaluación del diseño
Guión de pilotaje

Cuestionario de expertos

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009



Programa Didáctico
"Descubriendo la caja mágica"

Evaluación del Paquete Curricular

Guión de pilotaje del Material

Parrilla de análisis

Universidad de Huelva 2009

Breve introducción descriptiva

El Programa Didáctico "Descubriendo la caja mágica" es un paquete curricular, orientado a los alumnos/as de Educación Secundaria y Bachillerato en las Optativas de "Información y Comunicación" (ESO) y "Medios de Comunicación" (Bachillerato).

Se compone de un material central (Cuaderno del Alumno/a), acompañándose otros recursos básicos (Guía Didáctica, colecciones de vídeos y sus guías de explotación didáctica, junto a otra serie de materiales complementarios y auxiliares).

Notas para la cumplimentación del Cuestionario

1. El cuestionario se compone de 5 grandes bloques: un análisis general del paquete, el análisis del Cuaderno del Alumno/a, de la Guía Didáctica, de los materiales audiovisuales y finalmente una síntesis valorativa del Programa.
2. Cada ítem tiene una escala de 0 a 3 que debe interpretarse de la siguiente forma:

0= Totalmente en desacuerdo
1= En desacuerdo
2= De acuerdo
3= Totalmente de acuerdo

3. Junto a la escala valorativa, se ofrece una columna de observaciones que es importante rellenar para justificar, aclarar y complementar la opinión.
4. Se ruega se cumplimente la valoración con una cruz en todos los ítems, así como que se realicen todas las observaciones pertinentes.

1º ÁMBITO PRELIMINAR DE ANÁLISIS: EL PAQUETE CURRICULAR

	Valoración	Observaciones
• El Paquete Didáctico en su conjunto se presenta de forma atractiva.	⓪ ① ② ③	
• Está compuesto por un número razonable de elementos.	⓪ ① ② ③	
• Se trata de un material globalmente manejable.	⓪ ① ② ③	
• Combina armónicamente los soportes gráfico y audiovisual.	⓪ ① ② ③	
• Presenta una adecuada diversificación de materiales.	⓪ ① ② ③	
• Se trata de un material didácticamente asequible para el nivel a que se destina.	⓪ ① ② ③	
• Es útil su clasificación y jerarquización en "básico", "complementario" y "auxiliar".	⓪ ① ② ③	
• Es viable una adecuada integración en el currículum.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

2º ÁMBITO DE ANÁLISIS: CUADERNO DEL ALUMNO/A

2.1. Presentación formal

2.1.1. Diseño

	Valoración	Observaciones
• El material se presenta atractivo para el alumno/a.	⓪ ① ② ③	
• La presentación estimula el interés por su conocimiento.	⓪ ① ② ③	
• El diseño incita y motiva para su lectura.	⓪ ① ② ③	

2.1.2. Formato y encuadernación

	Valoración	Observaciones
• El tamaño es adecuado y atractivo.	⓪ ① ② ③	
• Tiene formato manejable.	⓪ ① ② ③	
• El número de páginas no es excesivamente voluminoso.	⓪ ① ② ③	
• El número de páginas no es excesivamente breve.	⓪ ① ② ③	
• La encuadernación en espiral es práctica, manejable y cómoda.	⓪ ① ② ③	
• El Cuaderno tiene resistencia para su uso en el aula.	⓪ ① ② ③	

2.1.3. Maquetación

2.1.3.1. En cuanto la portada

	Valoración	Observaciones
• La cubierta (color, plastificado y pasta dura) es atractiva.	⓪ ① ② ③	
• Presenta un diseño de cubierta es motivador.	⓪ ① ② ③	
• El título es coherente con el contenido del Cuaderno.	⓪ ① ② ③	
• Existen marcas tipográficas y visuales identificativas.	⓪ ① ② ③	

2.1.3.2. En cuanto al diseño interior

	Valoración	Observaciones
• Existe una correcta y coherente distribución de los elementos gráficos y visuales en la página en función de su importancia.	⓪ ① ② ③	
• Se resalta tipográficamente y se otorga diversidad al texto.	⓪ ① ② ③	
• Se emplean suficientes espacios en blanco.	⓪ ① ② ③	
• No existe una alta variedad tipográfica que dificulte la discriminación.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

	Valoración	Observaciones
• Se ofrece una distribución lógica del texto, resaltando visualmente.	⓪ ① ② ③	
• La estructura de apartados incluidos es coherente.	⓪ ① ② ③	

2.1.3.3. En cuanto a la legibilidad tipográfica

	Valoración	Observaciones
• Los tipos de letras son proporcionados a la relevancia de los textos.	⓪ ① ② ③	
• El papel utilizado es de suficiente calidad.	⓪ ① ② ③	
• Existe una amplia variedad de marcas tipográficas identificativas.	⓪ ① ② ③	
• La impresión en diferentes colores mejoraría su atractivo.	⓪ ① ② ③	

2.1.3.4. Ilustraciones y tipo de impresión

	Valoración	Observaciones
• Los dibujos y esquemas complementan a los textos. • Los gráficos aportan información relevante.	⓪ ① ② ③	
• La impresión en un solo color (negro) es adecuada visualmente.	⓪ ① ② ③	
	⓪ ① ② ③	

2.2. Planteamiento didáctico

2.2.1. Estructura General

2.2.1.1. Los Módulos de Trabajo globalmente

	Valoración	Observaciones
• Es adecuada y práctica la estructuración en cinco Bloques.	⓪ ① ② ③	
• La denominación de los Bloques es coherente y atractiva.	⓪ ① ② ③	
•Existe una progresión lógica entre los Bloques.	⓪ ① ② ③	
• Existe una adaptación psicológica en el desarrollo de los Bloques.	⓪ ① ② ③	

2.2.1.2. Las Unidades Didácticas globalmente

	Valoración	Observaciones
• Es adecuada y práctica la estructuración en diecisiete Unidades.	⓪ ① ② ③	
• La denominación de las Unidades es atractiva.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

	Valoración	Observaciones
• Su estructuración globalmente es coherente y razonada.	⓪ ① ② ③	
• Se observa una progresión lógica entre los Bloques.	⓪ ① ② ③	
• Existe una adaptación psicológica en el desarrollo de los Bloques.	⓪ ① ② ③	
• La extensión de las Unidades es correcta.	⓪ ① ② ③	
• Los elementos compositivos mantienen coherencia.	⓪ ① ② ③	
• El orden de los apartados responde a las necesidades de aprendizaje.	⓪ ① ② ③	
• Se ofrecen suficientes materiales de ampliación para estos alumnos/as.	⓪ ① ② ③	

2.2.1.3. Los objetivos generales del Manual

	Valoración	Observaciones
• Su redacción es clara y precisa.	⓪ ① ② ③	
• Están perfectamente delimitados.	⓪ ① ② ③	
• Responden a necesidades y demandas sociales.	⓪ ① ② ③	
• Pueden ser interesantes para alumnos/as de estas edades	⓪ ① ② ③	
• Existe una progresión coherente entre los objetivos.	⓪ ① ② ③	
• Se desarrollan y concretan ampliamente en el desarrollo de los Bloques y las Unidades	⓪ ① ② ③	

2.2.2. Estructura metodológica de las Unidades

2.2.2.1. Las presentaciones

	Valoración	Observaciones
• Su extensión y redacción son adecuadas para el nivel de los alumnos/as.	⓪ ① ② ③	
• Introducen motivadoramente las Unidades Didácticas.	⓪ ① ② ③	
• Están adaptadas al desarrollo madurativo de los alumnos/as.	⓪ ① ② ③	
• Parten de necesidades y demandas de los chicos y chicas (significatividad).	⓪ ① ② ③	
• Emplean interrogaciones que crean interés por la temática.	⓪ ① ② ③	
• El símbolo identificativo ancla visualmente la Unidad.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

2.2.2.2. Los objetivos

	Valoración	Observaciones
• Responden a la temática de la Unidad.	⓪ ① ② ③	
• Están encuadrados y subordinados a los objetivos generales.	⓪ ① ② ③	
• Presentan una coherencia en su progresión.	⓪ ① ② ③	
• Son realistas en cuanto a su realización en la Unidad.	⓪ ① ② ③	
• Están adaptados a la edad de los alumnos/as.	⓪ ① ② ③	
• Se consideran relevantes socialmente para la Educación Secundaria.	⓪ ① ② ③	
• Son comprensibles para el alumno/a.	⓪ ① ② ③	

2.2.2.3. Las ideas previas

	Valoración	Observaciones
• Parten de conocimientos ya asimilados por los alumnos/as.	⓪ ① ② ③	
• Interrogan sobre aspectos vinculados a la realidad próxima.	⓪ ① ② ③	
• Son cuestiones que incitan a descubrir la Unidad.	⓪ ① ② ③	
• Motivan el interés y la curiosidad.	⓪ ① ② ③	
• Conectan coherentemente los objetivos de la Unidad con sus contenidos y actividades	⓪ ① ② ③	

2.2.2.4. Los contenidos

	Valoración	Observaciones
• La diferenciación entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es clarificadora para los alumnos/as.	⓪ ① ② ③	
• Los contenidos permiten lograr progresivamente los objetivos generales del Manual.	⓪ ① ② ③	
• Los contenidos de la Unidad se corresponden con los objetivos propuestos.	⓪ ① ② ③	
• Existe una adecuada proporción de contenidos de los tres ámbitos.	⓪ ① ② ③	
• Los contenidos conceptuales aportan suficiente información.	⓪ ① ② ③	
• Los contenidos procedimentales sugieren estrategias y habilidades esenciales para el conocimiento de la televisión.	⓪ ① ② ③	
• Los contenidos actitudinales trabajan los valores y actitudes imprescindibles para adoptar una postura crítica ante la televisión.	⓪ ① ② ③	
• Los contenidos se interrelacionan entre sí.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

	Valoración	Observaciones
• Los contenidos que se presentan son relevantes y actuales para los alumnos/as de Educación Secundaria.	⓪ ① ② ③	

2.2.2.5. Los mapas conceptuales

	Valoración	Observaciones
• Aportan la información más relevante de la Unidad.	⓪ ① ② ③	
• Esquematizan los conceptos, clarificando su jerarquización y dependencias.	⓪ ① ② ③	
• Estructuralmente, están bien construidos.	⓪ ① ② ③	
• Relacionan las ideas básicas de forma escueta y breve.	⓪ ① ② ③	
• Ofrecen una síntesis recurrente al final de la Unidad.	⓪ ① ② ③	

2.2.2.6. Las actividades

	Valoración	Observaciones
• Es adecuada la estructura de las Unidades que se propone que incorpora las actividades -frente a la norma de los manuales escolares- antes que la documentación y los contenidos.	⓪ ① ② ③	
• Es óptima la separación de las actividades en dos secciones: "Investigamos y aprendemos" y "Profundizamos", en función de su realización en el aula o la necesidad de contar con otros recursos.	⓪ ① ② ③	
• Las actividades, en general, son coherentes con los objetivos propuestos.	⓪ ① ② ③	
• Permiten lograr las capacidades expresadas en los objetivos.	⓪ ① ② ③	
• Las actividades de las Unidades responden adecuadamente a sus contenidos.	⓪ ① ② ③	
• Permiten trabajar equilibradamente los tres ámbitos de contenidos (los conceptos, las estrategias y las actitudes).	⓪ ① ② ③	
• Combinan armónicamente las tareas individuales con los ejercicios grupales.	⓪ ① ② ③	
• Parten de realidades cercanas e incitan a la búsqueda de nuevas respuestas.	⓪ ① ② ③	
• Introducen a los alumnos/as a la reflexión/verbalización sobre el consumo televisivo.	⓪ ① ② ③	
• Favorecen el pensamiento divergente y creativo.	⓪ ① ② ③	
• Están adaptadas psicológicamente a los alumnos y alumnas de estas edades.	⓪ ① ② ③	
• Se ofrecen actividades variadas para desarrollar la atención a la diversidad.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

	Valoración	Observaciones
• Ofrecen una secuenciación ordenada y progresiva.	⓪ ① ② ③	
• Desarrollan el aprendizaje significativo.	⓪ ① ② ③	
• Las actividades de reflexión, crítica y creación conforman el núcleo básico del Programa.	⓪ ① ② ③	
• Las actividades ofrecidas son diversas y variadas.	⓪ ① ② ③	
• Son suficientes para desarrollar los objetivos y contenidos propuestos en cada Unidad.	⓪ ① ② ③	
• Permiten abordar los temas transversales.	⓪ ① ② ③	
• Facilitan la interdisciplinariedad.	⓪ ① ② ③	

2.2.2.7. La información y la documentación

	Valoración	Observaciones
• Considera adecuada la delimitación de la documentación en dos secciones: "Vamos a conocer" y "Para saber más", para complementar los dos bloques de actividades.	⓪ ① ② ③	
• Se percibe la complementariedad de estas secciones respecto al núcleo central de las actividades.	⓪ ① ② ③	
• Se combinan adecuadamente textos y gráficos en estas secciones.	⓪ ① ② ③	
• Aportan información valiosa para el desarrollo de las Unidades, reforzando ideas básicas.	⓪ ① ② ③	
• Favorecen la búsqueda de documentación complementaria.	⓪ ① ② ③	
• El contenido es significativo y atractivo para los alumnos/as.	⓪ ① ② ③	

2.2.2.8. La evaluación

	Valoración	Observaciones
• Las propuestas de evaluación contenidas en el Programa están en función de los objetivos del mismo.	⓪ ① ② ③	
• Es adecuada la dinámica propuesta en el Módulo de Trabajo 1 (Unidad Didáctica 1.2 "Nosotros y la tele") para detectar los conocimientos previos, hábitos y actitudes iniciales ante el fenómeno televisivo.	⓪ ① ② ③	
• Considera equilibrada y funcional la propuesta del módulo final "Hacemos balance" para recapitular metodológica y conceptualmente el desarrollo del Programa.	⓪ ① ② ③	
• El contenido y las propuestas de la sección "Nos evaluamos", presentes en todas las Unidades, favorece la detección de lagunas y su corrección para mejorar el aprendizaje.	⓪ ① ② ③	
• Trabajan los distintos tipos de contenidos desarrollados en las Unidades.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

	Valoración	Observaciones
• Es coherente con el Programa la separación de la evaluación en el ámbito personal como grupal.	⓪ ① ② ③	
• La evaluación individual propuesta incide tanto en contenidos adquiridos como en estrategias y actitudes conseguidas.	⓪ ① ② ③	
• La evaluación grupal desarrolla la capacidad de juicio crítico del grupo.	⓪ ① ② ③	
• Las estrategias evaluadoras son formativas, ya que permiten detectar errores y establecer estrategias de solución.	⓪ ① ② ③	
• El modelo de evaluación propuesto incluye análisis del proceso y no sólo resultados.	⓪ ① ② ③	
• Considera que el modelo de evaluación propuesto es procesual y formativo.	⓪ ① ② ③	
• Favorece el sistema de evaluación propuesto el aprendizaje activo de profesores y alumnos.	⓪ ① ② ③	

2.2.3. Preliminares y apéndices

2.2.3.1. Los introductores

	Valoración	Observaciones
• Es adecuado y gráfico el índice inicial que se presenta.	⓪ ① ② ③	
• La introducción del Cuaderno motiva a los alumnos/as a su lectura.	⓪ ① ② ③	
• La presentación temática de los Módulos de Trabajo es clarificadora.	⓪ ① ② ③	
• La presentación metodológica de las Unidades es útil.	⓪ ① ② ③	

2.2.3.2. Los apéndices

En cuanto a la evaluación

	Valoración	Observaciones
• El módulo "Hacemos balance" permite una valoración básica y sencilla de la metodología del Programa	⓪ ① ② ③	
• Sintetiza equilibradamente los conocimientos y capacidades adquiridos en el desarrollo de las Unidades.	⓪ ① ② ③	
• Permite tomar conciencia de la comparación entre la situación previa con la final.	⓪ ① ② ③	
• Invita a una autoevaluación autónoma.	⓪ ① ② ③	

En cuanto a la documentación complementaria

	Valoración	Observaciones
• Ofrece de forma atractiva fuentes de lectura para reforzar, complementar o ampliar conocimientos.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

	Valoración	Observaciones
• Es positivo incluir en el Cuaderno del Alumno/a informaciones sobre el material audiovisual del Programa.	⓪ ① ② ③	
• Sirven de guía documental para favorecer el desarrollo del Programa en el aula.	⓪ ① ② ③	
• Es interesante que los alumnos/as tengan conocimiento de estas fuentes que podrán ser usadas en el desarrollo de las Unidades.	⓪ ① ② ③	
• La información sobre estos apoyos audiovisuales favorece el grado de conciencia y autonomía de los alumnos/as en el Programa.	⓪ ① ② ③	

En cuanto a las referencias a Programas

	Valoración	Observaciones
• Es útil incluir las referencias de los paquetes curriculares que en el ámbito mundial se han utilizado para elaborar este Programa Didáctico.	⓪ ① ② ③	

2.3. Valoración global del Cuaderno del Alumno/a

2.3.1. Síntesis descriptiva

2.3.2. Síntesis crítica y valorativa

Universidad de Huelva 2009

3º ÁMBITO DE ANÁLISIS: GUÍA DIDÁCTICA

3.1. Presentación formal

	Valoración	Observaciones
• El diseño es adecuado para una Guía Didáctica.	⓪ ① ② ③	
• La maquetación de la Guía es atractiva.	⓪ ① ② ③	
• El formato es manejable y práctico.	⓪ ① ② ③	
• La encuadernación en espiral facilita su uso.	⓪ ① ② ③	

3.2. Desarrollo temático

3.2.1. La introducción

	Valoración	Observaciones
• Enmarca el Programa Didáctico en su campo de actuación.	⓪ ① ② ③	
• Da idea clara de lo que se pretende abordar.	⓪ ① ② ③	

3.2.2. La contextualización en el Diseño Curricular

	Valoración	Observaciones
• Se integra el paquete curricular en el marco de la LOGSE.	⓪ ① ② ③	
• Ofrece el panorama de perspectivas teóricas de uso de la televisión en las aulas.	⓪ ① ② ③	
• Suministra suficiente información de las optativas relacionadas con el Programa.	⓪ ① ② ③	
• Justifica claramente la relevancia del tema dentro de la educación integral de la persona.	⓪ ① ② ③	

3.2.3. La presentación del Programa

	Valoración	Observaciones
• Introduce los componentes básicos del Programa.	⓪ ① ② ③	
• Determina con claridad las intenciones generales y las líneas básicas de actuación.	⓪ ① ② ③	
• Concreta los ámbitos de aplicación.	⓪ ① ② ③	

3.2.4. Los objetivos

	Valoración	Observaciones
• Delimita con claridad los objetivos generales y didácticos del Programa.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

	Valoración	Observaciones
• Son objetivos realistas.	⓪ ① ② ③	
• Están en consonancia con el Cuaderno del Alumno.	⓪ ① ② ③	

3.2.5. Los bloques de contenidos

	Valoración	Observaciones
• Estructura los cinco bloques de contenido del Programa.	⓪ ① ② ③	
• Delimita los objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales de forma clarificadora.	⓪ ① ② ③	
• Dosifica los contenidos de forma equilibrada.	⓪ ① ② ③	
• Los bloques de contenidos permiten cubrir los objetivos del Programa.	⓪ ① ② ③	

3.2.6. Los criterios para la programación

	Valoración	Observaciones
• Se justifica razonadamente las bases de la programación.	⓪ ① ② ③	
• Se tienen presenten las diferentes variables que exigen la contextualización.	⓪ ① ② ③	
• Se delimitan temáticamente los Módulos de Trabajo del Programa y justifican razonadamente.	⓪ ① ② ③	
• Se concretan coherentemente los Módulos en sus correspondientes Unidades.	⓪ ① ② ③	
• Se justifica la propuesta metodológica de trabajo en las Unidades Didácticas.	⓪ ① ② ③	
• Se ofrecen pistas válidas para el diseño de nuevas actividades.	⓪ ① ② ③	
• Es un modelo abierto y flexible.	⓪ ① ② ③	

3.2.7. La propuesta de programación y secuenciación de contenidos

	Valoración	Observaciones
• Se ofrece de forma clarificada el plan global de programación.	⓪ ① ② ③	
• La secuenciación de Unidades responde a los objetivos del Programa y de los bloques de contenido.	⓪ ① ② ③	
• La secuenciación responde a criterios lógico-científicos y psicológicos del aprendizaje.	⓪ ① ② ③	
• Los cuadros sinópticos sintetizan y resumen visualmente el conjunto de las actividades.	⓪ ① ② ③	
• Se ofrece suficiente información sobre los recursos necesarios.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

3.2.8. Las orientaciones metodológicas

	Valoración	Observaciones
• Se concretan las pautas metodológicas que deben orientar el Programa.	⓪ ① ② ③	
• Se dan suficientes pistas para ponerlas en marcha.	⓪ ① ② ③	
• Las recomendaciones didácticas están claramente identificadas con un aprendizaje constructivo y significativo.	⓪ ① ② ③	

3.2.9. Los criterios para la evaluación

	Valoración	Observaciones
• Se ofrecen suficientes pistas para entender la evaluación como un proceso global dentro del Programa.	⓪ ① ② ③	
• Se especifica la necesidad de evaluar los procesos y no sólo los resultados.	⓪ ① ② ③	
• Se incide en la necesidad de evaluar no sólo al alumnado, sino también al profesorado.	⓪ ① ② ③	
• Los criterios de evaluación de los alumnos/as responden a los objetivos generales del Programa.	⓪ ① ② ③	
• Los criterios de evaluación ofrecen una panorámica general de los conocimientos, estrategias y actitudes necesarios para obtener la "competencia televisiva".	⓪ ① ② ③	
• Se ejemplifican correctamente la forma de conseguir los criterios.	⓪ ① ② ③	
• Facilita la autoevaluación.	⓪ ① ② ③	

3.2.10. Las estrategias globales de actuación

	Valoración	Observaciones
• Se ofrecen suficientes pistas para indicar que el éxito del Programa no sólo depende del profesorado.	⓪ ① ② ③	
• Se establecen propuestas realistas para implicar a los padres en el Programa.	⓪ ① ② ③	
• La progresión de pautas de implicación de la familia responde a criterios realistas.	⓪ ① ② ③	
• La implicación del medio televisivo que se propone para el Programa es viable.	⓪ ① ② ③	

3.2.11. Los recursos y materiales didácticos complementarios

	Valoración	Observaciones
• El Programa puede desarrollar básicamente sin ningún medio audiovisual.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

	Valoración	Observaciones
• El material audiovisual básico que se sugiere es muy asequible y está generalmente presente en los centros de Secundaria.	⓪ ① ② ③	
• El equipamiento audiovisual especial tiene un uso minoritario, reservado exclusivamente a actividades muy puntuales.	⓪ ① ② ③	
• Se señalan las pautas necesarias para contextualizar el uso de los vídeos.	⓪ ① ② ③	
• Se ofrece suficiente información sobre las distintas colecciones de vídeo que inicialmente acompañan al Programa.	⓪ ① ② ③	
• La información sobre el material audiovisual facilita e invita a su uso en el aula.	⓪ ① ② ③	
• Las reseñas que se ofrecen sobre las lecturas para alumnos/as orientan suficientemente sobre libros.	⓪ ① ② ③	
• Las reseñas de las lecturas para el profesorado dan suficiente información para utilizar materiales de complemento.	⓪ ① ② ③	
• La relación de referencias bibliográficas es la suficiente para ampliar conocimientos.	⓪ ① ② ③	
• Las referencias sobre otros recursos complementarios son suficientes.	⓪ ① ② ③	

3.2.12. Los anexos

	Valoración	Observaciones
• Las referencias legales de las Optativas permiten situar el Programa en su marco de referencia.	⓪ ① ② ③	
• El Programa responde en términos generales, en cuanto a sus objetivos generales, a las optativas de referencia.	⓪ ① ② ③	

3.3. Valoración global de la Guía Didáctica

3.3.1. Síntesis descriptiva

3.3.2. Síntesis crítica y valorativa

Universidad de Huelva 2009

4º ÁMBITO DE ANÁLISIS: MATERIALES AUDIOVISUALES

4.1. Las Guías de Explotación Didáctica de los vídeos

—

4.1.1. Presentación formal

	Valoración	Observaciones
• La agrupación por colecciones en estuche facilita su uso.	⓪ ① ② ③	
• Presentan un formato atractivo y manejable.	⓪ ① ② ③	

4.1.2. Estructuración temática

	Valoración	Observaciones
• Incorporan adecuadamente información sobre el Programa Didáctico donde se insertan.	⓪ ① ② ③	
• Justifican su sentido y lugar dentro del paquete curricular.	⓪ ① ② ③	
• Introducen adecuadamente y de forma clarificadora sus temáticas y contenidos.	⓪ ① ② ③	
• Ofrecen una batería de actividades previas motivadoras para la sesión del previsionado.	⓪ ① ② ③	
• Plantean actividades realistas para desarrollar durante el visionado de la cinta.	⓪ ① ② ③	
• Proponen ejercicios de postvisionado que refuerzan los conocimientos y actitudes.	⓪ ① ② ③	
• Los guiones que se ofrecen ayudan a tener una visión global de la temática.	⓪ ① ② ③	
• Los guiones literarios permiten saber la rentabilidad didáctica de la cinta antes de su visionado.	⓪ ① ② ③	
• Los guiones técnicos ayudan a comprender el proceso de gestación de un vídeo didáctico.	⓪ ① ② ③	
• Los guiones técnicos pueden ser referencia y modelo para las producciones audiovisuales de los alumnos/as.	⓪ ① ② ③	

4.1.3. Valoración global de las Guías

Desde el punto de vista de su realización:

Universidad de Huelva 2009

Desde el punto de vista de su aplicación y uso en el aula:

4.2. Los vídeos didácticos (análisis de las tres primeras colecciones)

4.2.1. Contenidos y mensajes

	Valoración	Observaciones
• Aportan información relevante para el desarrollo del Programa.	⓪ ① ② ③	
• Las informaciones son presentadas convincentemente.	⓪ ① ② ③	
• Los contenidos ofrecidos son rigurosos y actuales.	⓪ ① ② ③	
• Los comentarios que ofrecen son suficientes para una comprensión del tema.	⓪ ① ② ③	
• Se puede captar fácilmente el interés de los alumnos/as.	⓪ ① ② ③	
• Se desarrollan las ideas con claridad.	⓪ ① ② ③	
• Ayuda a descubrir problemas relacionados con el tema.	⓪ ① ② ③	
•Se vinculan fácilmente con el desarrollo del Programa Didáctico.	⓪ ① ② ③	

4.2.2. Tratamiento audiovisual

	Valoración	Observaciones
• La realización técnica de la imagen es correcta	⓪ ① ② ③	
• Ofrecen una óptima riqueza de imágenes.	⓪ ① ② ③	
• Se mantiene fácilmente el interés por las imágenes que aparecen.	⓪ ① ② ③	
• El ritmo visual y su progresión se adapta al nivel de los alumnos/as.	⓪ ① ② ③	
• Se utilizan buenas voces en la locución.	⓪ ① ② ③	
• Existe una correcta calidad en el sonido.	⓪ ① ② ③	
• Las cintas presentan una aceptable calidad de imagen.	⓪ ① ② ③	
• Existe una adecuada sincronización entre la banda sonora y visual.	⓪ ① ② ③	

Universidad de Huelva 2009

4.2.3. Planteamientos didácticos

	Valoración	Observaciones
• Complementan audiovisualmente los contenidos del Programa.	⓪ ① ② ③	
• Amplían informaciones sobre contenidos y lenguaje televisivo.	⓪ ① ② ③	
• Su duración es adecuada para su explotación didáctica dentro de la Guía.	⓪ ① ② ③	

4.2.4. Valoración global de los vídeos

Desde el punto de vista de su realización:

Desde el punto de vista de su aplicación y uso en el aula:

Universidad de Huelva 2009

5º ÁMBITO DE ANÁLISIS INTERPRETATIVO: VALORACIÓN GLOBAL DE PROGRAMA DIDÁCTICO

5.1. ¿En líneas generales que le ha parecido el Programa?

5.2. ¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

5.3. ¿Qué aspectos negativos observa en el mismo?

Universidad de Huelva 2009

5.4. ¿Qué aspectos positivos traería consigo su implementación en las nuevas Optativas?

5.5. Observaciones personales finales

Universidad de Huelva 2009

6. DATOS DEL EXPERTO EVALUADOR

• Estos datos son relevantes para indicar la cualificación académica y profesional de los expertos evaluadores en el ámbito de los medios de comunicación y específicamente de la televisión.

• Estas informaciones son de carácter confidencial y no se vincularán nominalmente a las opiniones vertidas en la encuesta.

Nombre

Centro de Trabajo

Ciudad

Titulaciones académicas

Experiencia profesional

Publicaciones (en el ámbito de la televisión y los medios de comunicación)

Investigaciones (en el ámbito de la televisión y los medios de comunicación)

Universidad de Huelva 2009

2

Evaluación del diseño
Guión de pilotaje

Claves de interpretación

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico "Descubriendo la caja mágica"
Evaluación del Paquete Curricular

Guión de pilotaje del diseño

Claves de interpretación

1. ÁMBITO PRELIMINAR DE ANÁLISIS

BLOQUE A: El paquete curricular

1. El Paquete Didáctico en su conjunto se presenta de forma atractiva.
2. Está compuesto por un número razonable de elementos.
3. Se trata de un material globalmente manejable.
4. Combina armónicamente los soportes gráfico y audiovisual.
5. Presenta una adecuada diversificación de materiales.
6. Se trata de un material didácticamente asequible para el nivel a que se destina.
7. Es útil su clasificación y jerarquización en "básico", "complementario" y "auxiliar".
8. Es viable una adecuada integración en el currículum.

2. ÁMBITO DE ANÁLISIS: CUADERNO DEL ALUMNO/A

BLOQUE B: Presentación formal

B.1. Diseño
9. El material se presenta atractivo para el alumno/a.
10. La presentación estimula el interés por su conocimiento.
11. El diseño incita y motiva para su lectura.

B.2. Formato y encuadernación
12. El tamaño es adecuado y atractivo.
13. Tiene formato manejable.
14. El número de páginas no es excesivamente voluminoso.
15. El número de páginas no es excesivamente breve.
16. La encuadernación en espiral es práctica, manejable y cómoda.
17. El Cuaderno tiene resistencia para su uso en el aula.

B.3. Maquetación

B.3.1. En cuanto la portada
18. La cubierta (color, plastificado y pasta dura) es atractiva.
19. Presenta un diseño de cubierta es motivador.
20. El título es coherente con el contenido del Cuaderno.
21. Existen marcas tipográficas y visuales identificativas.

B.3.2. En cuanto al diseño interior
22. Existe una correcta y coherente distribución de los elementos gráficos y visuales en la página en función de su importancia.
23. Se resalta tipográficamente y se otorga diversidad al texto.
24. Se emplean suficientes espacios en blanco.
25. No existe una alta variedad tipográfica que dificulte la discriminación.
26. Se ofrece una distribución lógica del texto, resaltando visualmente.
27. La estructura de apartados incluidos es coherente.

B.3.3. En cuanto a la legibilidad tipográfica
28. Los tipos de letras son proporcionados a la relevancia de los textos.
29. El papel utilizado es de suficiente calidad.
30. Existe una amplia variedad de marcas tipográficas identificativas.
31. La impresión en diferentes colores mejoraría su atractivo.

Universidad de Huelva 2009

2.1.3.4. Ilustraciones y tipo de impresión
32. Los dibujos y esquemas complementan a los textos.
33. Los gráficos aportan información relevante.
34. La impresión en un solo color (negro) es adecuada visualmente.

BLOQUE C: Planteamiento didáctico

C.1. Estructura General

C.1.1. Los Módulos de Trabajo globalmente
35. Es adecuada y práctica la estructuración en cinco Bloques.
36. La denominación de los Bloques es coherente y atractiva.
37. Existe una progresión lógica entre los Bloques.
38. Existe una adaptación psicológica en el desarrollo de los Bloques.

C.1.2. Las Unidades Didácticas globalmente
39. Es adecuada y práctica la estructuración en diecisiete Unidades.
40. La denominación de las Unidades es atractiva.
41. Su estructuración globalmente es coherente y razonada.
42. Se observa una progresión lógica entre los Bloques.
43. Existe una adaptación psicológica en el desarrollo de los Bloques.
44. La extensión de las Unidades es correcta.
45. Los elementos compositivos mantienen coherencia.
46. El orden de los apartados responde a las necesidades de aprendizaje.
47. Se ofrecen suficientes materiales de ampliación para estos alumnos/as.

C.1.3. Los objetivos generales del Manual
48. Su redacción es clara y precisa.
49. Están perfectamente delimitados.
50. Responden a necesidades y demandas sociales.
51. Pueden ser interesantes para alumnos/as de estas edades
52. Existe una progresión coherente entre los objetivos.
53. Se desarrollan y concretan ampliamente en el desarrollo de los Bloques y las Unidades

C.2. Estructura metodológica de las Unidades

C.2.1. Las presentaciones
54. Su extensión y redacción son adecuadas para el nivel de los alumnos/as.
55. Introducen motivadoramente las Unidades Didácticas.
56. Están adaptadas al desarrollo madurativo de los alumnos/as.
57. Parten de necesidades y demandas de los chicos/as (significatividad).
58. Emplean interrogaciones que crean interés por la temática.
59. El símbolo identificativo ancla visualmente la Unidad.

C.2.2. Los objetivos
60. Responden a la temática de la Unidad.
61. Están encuadrados y subordinados a los objetivos generales.
62. Presentan una coherencia en su progresión.
63. Son realistas en cuanto a su realización en la Unidad.
64. Están adaptados a la edad de los alumnos/as.
65. Se consideran relevantes socialmente para la Educación Secundaria.
66. Son comprensibles para el alumno/a.

C.2.3. Las ideas previas
67. Parten de conocimientos ya asimilados por los alumnos/as.
68. Interrogan sobre aspectos vinculados a la realidad próxima.
69. Son cuestiones que incitan a descubrir la Unidad.
70. Motivan el interés y la curiosidad.
71. Conectan coherentemente los objetivos de la Unidad con sus contenidos y actividades

C.2.4. Los contenidos
72. La diferenciación entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es clarificadora para los alumnos y alumnas.
73. Los contenidos permiten lograr progresivamente los objetivos generales del Manual.
74. Los contenidos de la Unidad se corresponden con los objetivos propuestos.
75. Existe una adecuada proporción de contenidos de los tres ámbitos.
76. Los contenidos conceptuales aportan suficiente información.
77. Los contenidos procedimentales sugieren estrategias y habilidades esenciales para el conocimiento de la televisión.
78. Los contenidos actitudinales trabajan los valores y actitudes imprescindibles para adoptar una postura crítica ante la televisión.
79. Los contenidos se interrelacionan entre sí.
80. Los contenidos que se presentan son relevantes y actuales para los alumnos/as de Educación Secundaria.

C.2.5. Los mapas conceptuales
81. Aportan la información más relevante de la Unidad.
82. Esquematizan los conceptos, clarificando su jerarquización y dependencias.
83. Estructuralmente, están bien construidos.
84. Relacionan las ideas básicas de forma escueta y breve.
85. Ofrecen una síntesis recurrente al final de la Unidad.

C.2.6. Las actividades
86. Es adecuada la estructura de las Unidades que se propone que incorpora las actividades –frente a la norma de los manuales escolares– antes que la documentación y los contenidos.
87. Es óptima la separación de las actividades en dos secciones: "Investigamos y aprendemos" y "Profundizamos", en función de su realización en el aula o la necesidad de contar con recursos.

Universidad de Huelva 2009

88. Las actividades, en general, son coherentes con los objetivos propuestos.
89. Permiten lograr las capacidades expresadas en los objetivos.
90. Las actividades de las Unidades responden adecuadamente a sus contenidos.
91. Permiten trabajar equilibradamente los tres ámbitos de contenidos (los conceptos, las estrategias y las actitudes).
92. Combinan armónicamente las tareas individuales con los ejercicios grupales.
93. Parten de realidades cercanas e incitan a la búsqueda de nuevas respuestas.
94. Introducen a los alumnos/as a la reflexión/verbalización sobre el consumo televisivo.
95. Favorecen el pensamiento divergente y creativo.
96. Están adaptadas psicológicamente a los alumnos/as de estas edades.
97. Se ofrecen actividades variadas para desarrollar la atención a la diversidad.
98. Ofrecen una secuenciación ordenada y progresiva.
99. Desarrollan el aprendizaje significativo.
100. Las actividades de reflexión, crítica y creación conforman el núcleo básico del Programa.
101. Las actividades ofrecidas son diversas y variadas.
102. Son suficientes para desarrollar los objetivos y contenidos propuestos en cada Unidad.
103. Permiten abordar los temas transversales.
104. Facilitan la interdisciplinariedad.

C.2.7. La información y la documentación
105. Considera adecuada la delimitación de la documentación en dos secciones: "Vamos a conocer" y "Para saber más", para complementar los dos bloques de actividades.
106. Se percibe la complementariedad de estas secciones respecto al núcleo central de las actividades.
107. Se combinan adecuadamente textos y gráficos en estas secciones.
108. Aportan información valiosa para el desarrollo de las Unidades, reforzando ideas básicas.
109. Favorecen la búsqueda de documentación complementaria.
110. El contenido es significativo y atractivo para los alumnos/as.

C.2.8. La evaluación
111. Las propuestas de evaluación contenidas en el Programa están en función de los objetivos del mismo.
112. Es adecuada la dinámica propuesta en el Módulo de Trabajo 1 (Unidad Didáctica 1.2 "Nosotros y la tele") para detectar los conocimientos previos, hábitos y actitudes iniciales ante el fenómeno televisivo.
113. Considera equilibrada y funcional la propuesta del módulo final "Hacemos balance" para recapitular metodológica y conceptualmente el desarrollo del Programa.
114. El contenido y las propuestas de la sección "Nos evaluamos", presentes en todas las Unidades, favorece la detección de lagunas y su corrección para mejorar el aprendizaje.
115. Trabajan los distintos tipos de contenidos desarrollados en las Unidades.
116. Es coherente con el Programa la separación de la evaluación en el ámbito personal como grupal.
117. La evaluación individual propuesta incide tanto en contenidos adquiridos como en estrategias y actitudes conseguidas.
118. La evaluación grupal desarrolla la capacidad de juicio crítico del grupo.
119. Las estrategias evaluadoras son formativas, ya que permiten detectar errores y establecer estrategias de solución.
120. El modelo de evaluación propuesto incluye análisis del proceso y no sólo resultados.
121. Considera que el modelo de evaluación propuesto es procesual y formativo.
122. Favorece el sistema de evaluación propuesto el aprendizaje activo de profesores y alumnos.

C.3. Preliminares y apéndices

C.3.1. Los introductores
123. Es adecuado y gráfico el índice inicial que se presenta.
124. La introducción del Cuaderno motiva a los alumnos/as a su lectura.
125. La presentación temática de los Módulos de Trabajo es clarificadora.
126. La presentación metodológica de las Unidades es útil.

C.3.2. Los apéndices

C.3.2.1. En cuanto a la evaluación
127. El módulo "Hacemos balance" permite una valoración básica y sencilla de la metodología del Programa
128. Sintetiza equilibradamente los conocimientos y capacidades adquiridos en el desarrollo de las Unidades.
129. Permite tomar conciencia de la comparación entre la situación previa con la final.
130. Invita a una autoevaluación autónoma.

C.3.2.2. En cuanto a la documentación complementaria
131. Ofrece de forma atractiva fuentes de lectura para reforzar, complementar o ampliar conocimientos.
132. Es positivo incluir en el Cuaderno del Alumno/a informaciones sobre el material audiovisual del Programa.
133. Sirven de guía documental para favorecer el desarrollo del Programa en el aula.
134. Es interesante que los alumnos/as tengan conocimiento de estas fuentes que podrán ser usadas en el desarrollo de las Unidades.
135. La información sobre estos apoyos audiovisuales favorece el grado de conciencia y autonomía de los alumnos/as en el Programa.

Universidad de Huelva 2009

C.3.2.3. En cuanto a las referencias a Programas
136. Es útil incluir las referencias de los paquetes curriculares que en el ámbito mundial se han utilizado para elaborar este Programa Didáctico.

BLOQUE D: Valoración global del Cuaderno del Alumno/a

D.1. Síntesis descriptiva
137. Síntesis descriptiva

D.2. Síntesis crítica y valorativa
138. Síntesis crítica y valorativa

3. ÁMBITO DE ANÁLISIS: GUÍA DIDÁCTICA

BLOQUE E: Presentación formal

139. El diseño es adecuado para una Guía Didáctica.
140. La maquetación de la Guía es atractiva.
141. El formato es manejable y práctico.
142. La encuadernación en espiral facilita su uso.

BLOQUE F: Desarrollo temático

F.1. La introducción
143. Enmarca el Programa Didáctico en su campo de actuación.
144. Da idea clara de lo que se pretende abordar.

F.2. La contextualización en el Diseño Curricular
145. Se integra el paquete curricular en el marco de la LOGSE.
146. Ofrece el panorama de perspectivas teóricas de uso de la televisión en las aulas.
147. Suministra suficiente información de las optativas relacionadas con el Programa.
148. Justifica claramente la relevancia del tema dentro de la educación integral de la persona.

F.3. La presentación del Programa
149. Introduce los componentes básicos del Programa.
150. Determina con claridad las intenciones generales y las líneas básicas de actuación.
151. Concreta los ámbitos de aplicación.

F.4. Los objetivos
152. Delimita con claridad los objetivos generales y didácticos del Programa.
153. Son objetivos realistas.
154. Están en consonancia con el Cuaderno del Alumno/a.

F.5. Los bloques de contenidos
155. Estructura los cinco bloques de contenido del Programa.
156. Delimita los objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales de forma clarificadora.
157. Dosifica los contenidos de forma equilibrada.
158. Los bloques de contenidos permiten cubrir los objetivos del Programa.

F.6. Los criterios para la programación
159. Se justifica razonadamente las bases de la programación
160. Se tienen presenten las diferentes variables que exigen la contextualización.
161. Se delimitan temáticamente los Módulos de Trabajo del Programa y justifican razonadamente.
162. Se concretan coherentemente los Módulos en sus correspondientes Unidades.
163. Se justifica la propuesta metodológica de trabajo en las Unidades Didácticas.
164. Se ofrecen pistas válidas para el diseño de nuevas actividades.
165. Es un modelo abierto y flexible.

F.7. La propuesta de programación y secuenciación de contenidos
166. Se ofrece de forma clarificada el plan global de programación.
167. La secuenciación de Unidades responde a los objetivos del Programa y de los bloques de contenido.
168. La secuenciación responde a criterios lógico-científicos y psicológicos del aprendizaje.
169. Los cuadros sinópticos sintetizan y resumen visualmente el conjunto de las actividades.
170. Se ofrece suficiente información sobre los recursos necesarios.

F.8. Las orientaciones metodológicas
171. Se concretan las pautas metodológicas que deben orientar el Programa.
172. Se dan suficientes pistas para ponerlas en marcha.
173. Las recomendaciones didácticas están claramente identificadas con un aprendizaje constructivo y significativo.

F.9. Los criterios para la evaluación
174. Se ofrecen suficientes pistas para entender la evaluación como un proceso global dentro del Programa.
175. Se especifica la necesidad de evaluar los procesos y no sólo los resultados.
176. Se incide en la necesidad de evaluar no sólo al alumnado, sino también al profesorado.
177. Los criterios de evaluación de los alumnos/as responden a los objetivos generales del Programa.

Universidad de Huelva 2009

178. Los criterios de evaluación ofrecen una panorámica general de los conocimientos, estrategias y actitudes necesarios para obtener la "competencia televisiva".
179. Se ejemplifican correctamente la forma de conseguir los criterios.
180. Facilita la autoevaluación.

F.10. Las estrategias globales de actuación
181. Se ofrecen suficientes pistas para indicar que el éxito del Programa no sólo depende del profesorado.
182. Se establecen propuestas realistas para implicar a los padres en el Programa.
183. La progresión de pautas de implicación de la familia responde a criterios realistas.
184. La implicación del medio televisivo que se propone para el Programa es viable.

F.11. Los recursos y materiales didácticos complementarios
185. El Programa puede desarrollar básicamente sin ningún medio audiovisual.
186. El material audiovisual básico que se sugiere es muy asequible y está generalmente presente en los centros de Secundaria.
187: El equipamiento audiovisual especial tiene un uso minoritario, reservado exclusivamente a actividades muy puntuales.
188. Se señalan las pautas necesarias para contextualizar el uso de los vídeos.
189. Se ofrece suficiente información sobre las distintas colecciones de vídeo que inicialmente acompañan al Programa.
190. La información sobre el material audiovisual facilita e invita a su uso en el aula.
191. Las reseñas que se ofrecen sobre las lecturas para alumnos/as orientan suficientemente sobre libros.
192. Las reseñas de las lecturas para el profesorado dan suficiente información para utilizar materiales de complemento.
193. La relación de referencias bibliográficas es la suficiente para ampliar conocimientos.
194. Las referencias sobre otros recursos complementarios son suficientes.

F.12. Los anexos
195. Las referencias legales de las Optativas permiten situar el Programa en su marco de referencia.
196. El Programa responde en términos generales, en cuanto a sus objetivos generales, a las optativas de referencia.

BLOQUE G: Valoración global de la Guía Didáctica

G.1. Síntesis descriptiva
197. Síntesis descriptiva

G.2. Síntesis crítica y valorativa
198. Síntesis crítica y valorativa

4. ÁMBITO DE ANÁLISIS: MATERIALES AUDIOVISUALES

BLOQUE H: Las Guías de Explotación Didáctica de los vídeos

H.1. Presentación formal
199. La agrupación por colecciones en estuche facilita su uso.
200. Presentan un formato atractivo y manejable.

H.2. Estructuración temática
201. Incorporan adecuadamente información sobre el Programa Didáctico donde se insertan.
202. Justifican su sentido y lugar dentro del paquete curricular.
203. Introducen adecuadamente y de forma clarificadora sus temáticas y contenidos.
204. Ofrecen una batería de actividades previas motivadoras para la sesión del previsionado.
205. Plantean actividades realistas para desarrollar durante el visionado de la cinta.
206. Proponen ejercicios de postvisionado que refuerzan los conocimientos y actitudes.
207. Los guiones que se ofrecen ayudan a tener una visión global de la temática.
208. Los guiones literarios permiten saber la rentabilidad didáctica de la cinta antes de su visionado.
209. Los guiones técnicos ayudan a comprender el proceso de gestación de un vídeo didáctico.
210. Los guiones técnicos pueden ser referencia y modelo para las producciones audiovisuales de los alumnos/as.

H.3. Valoración global de las Guías

H.3.1. Desde el punto de vista de su realización
211. Desde el punto de vista de su realización

H.3.2. Desde el punto de vista de su aplicación y uso en el aula
212. Desde el punto de vista de su aplicación y uso en el aula

BLOQUE I: Los vídeos didácticos (análisis de las tres primeras colecciones)

I.1. Contenidos y mensajes
213. Aportan información relevante para el desarrollo del Programa.
214. Las informaciones son presentadas convincentemente.
215. Los contenidos ofrecidos son rigurosos y actuales.

Universidad de Huelva 2009

216. Los comentarios que ofrecen son suficientes para una comprensión del tema.
217. Se puede captar fácilmente el interés de los alumnos/as.
218. Se desarrollan las ideas con claridad.
219. Ayuda a descubrir problemas relacionados con el tema.
220. Se vinculan fácilmente con el desarrollo del Programa Didáctico.

I.2. Tratamiento audiovisual
221. La realización técnica de la imagen es correcta
222. Ofrecen una óptima riqueza de imágenes.
223. Se mantiene fácilmente el interés por las imágenes.
224. El ritmo visual y su progresión se adapta al nivel de los alumnos/as.
225. Se utilizan buenas voces en la locución.
226. Existe una correcta calidad en el sonido.
227. Las cintas presentan una aceptable calidad de imagen.
228. Existe una adecuada sincronización entre la banda sonora y visual.

I.3. Planteamientos didácticos
229. Complementan audiovisualmente los contenidos del Programa.
230. Amplían informaciones sobre contenidos y lenguaje televisivo.
231. Su duración es adecuada para su explotación didáctica dentro de la Guía.

I.4. Valoración global de los vídeos

I.4.1. Desde el punto de vista de su realización
232. Desde el punto de vista de su realización:

I.4.2. Desde el punto de vista de su aplicación y uso en el aula
233. Desde el punto de vista de su aplicación y uso en el aula

5º ÁMBITO DE ANÁLISIS INTERPRETATIVO: VALORACIÓN GLOBAL DEL PROGRAMA DIDÁCTICO

J. ¿En líneas generales que le ha parecido el Programa?

234. ¿En líneas generales que le ha parecido el Programa?

K. ¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

235. ¿Tiene utilidad su inserción en el currículum de Educación Secundaria?

L. ¿Qué aspectos negativos observa en el mismo?

236. ¿Qué aspectos negativos observa en el mismo?

M. ¿Qué aspectos positivos traería consigo su implementación en las nuevas Optativas?

237. ¿Qué aspectos positivos traería consigo su implementación en las nuevas Optativas?

N. Observaciones finales

238. Observaciones finales

Ñ. Datos del experto evaluador

Universidad de Huelva 2009

3

Evaluación del diseño

Extracto de

Puntuaciones directas de expertos

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de expertos

Sector: Expertos Profesores Secundaria

Evaluador: Ps1

NIVELES					PUNTUACIONES									PORCENTAJES				
1	2	3	4	5	5A	5P	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	5	4	3	2	1
				1	3	3							24	24	100%				100%
				2	3	3									100%				
				3	3	3									100%				
				4	3	3									100%				
				5	3	3									100%				
				6	3	3									100%				
				7	3	3									100%				
				8	3	3									100%				
B1				9	3	2					9	6	78	64	66%			66'7%	82%
				10	3	2									66%				
				11	3	2									66%				
B2				12	3	3					18	16			100%			88'9%	
				13	3	3									100%				
				14	3	3									100%				
				15	3	3									100%				
				16	3	2									66%				
				17	3	2									66%				
B3	B31			18	3	3			12	11	51	42			100%		91'7%	82'3%	
				19	3	2									66%				
				20	3	3									100%				
				21	3	3									100%				
	B32			22	3	3			18	14					100%		77'8%		
				23	3	2									66%				
				24	3	3									100%				
				25	3	0									0%				
				26	3	3									100%				
				27	3	3									100%				
	B33			28	3	3			12	12					100%		100%		
				29	3	3									100%				
				30	3	3									100%				
				31	3	3									100%				
	B34			32	3	2			9	5					66%		55'5%		
				33	3	3									100%				

Universidad de Huelva 2009

		34	3	0								0%				
C	C1	C11	35	3	3		12	12	57	56	306	294	100%		100%	98'2%	96'1%
			36	3	3								100%				
			37	3	3								100%				
			38	3	3								100%				
		C12	39	3	3		27	28					100%		96'3%		
			40	3	3								100%				
			41	3	3								100%				
			42	3	3								100%				
			43	3	3								100%				
			44	3	2								66%				
			45	3	3								100%				
			46	3	3								100%				
			47	3	3								100%				
		C13	48	3	3		18	18					100%		100%		
			49	3	3								100%				
			50	3	3								100%				
			51	3	3								100%				
			52	3	3								100%				
			53	3	3								100%				
	C2	C21	54	3	3		18	18	207	19 6			100%		100%	94'7%	
			55	3	3								100%				
			56	3	3								100%				
			57	3	3								100%				
			58	3	3								100%				
			59	3	3								100%				
		C22	60	3	3		21	18					100%		85'7%		
			61	3	3								100%				
			62	3	3								100%				
			63	3	2								66%				
			64	3	2								66%				
			65	3	3								100%				
			66	3	2								66%				
		C23	67	3	3		15	15					100%		100%		
			68	3	3								100%				
			69	3	3								100%				
			70	3	3								100%				
			71	3	3								100%				
		C24	72	3	2		27	25					66%		92'6%		
			73	3	3								100%				
			74	3	3								100%				
			75	3	3								100%				
			76	3	2								66%				

Universidad de Huelva 2009

	77	3	3			100%	
	78	3	3			100%	
	79	3	3			100%	
	80	3	3			100%	
C25	81	3	3	15	15	100%	100%
	82	3	3			100%	
	83	3	3			100%	
	84	3	3			100%	
	85	3	3			100%	
C26	86	3	3	57	53	100%	93%
	87	3	2			66%	
	88	3	3			100%	
	89	3	3			100%	
	90	3	3			100%	
	91	3	3			100%	
	92	3	3			100%	
	93	3	3			100%	
	94	3	3			100%	
	95	3	3			100%	
	96	3	3			100%	
	97	3	3			100%	
	98	3	3			100%	
	99	3	3			100%	
	100	3	2			66%	
	101	3	3			100%	
	102	3	2			66%	
	103	3	3			100%	
	104	3	2			66%	
C27	105	3	3	18	18	100%	88'9%
	106	3	3			100%	
	107	3	2			66%	
	108	3	3			100%	
	109	3	2			66%	
	110	3	3			100%	
C28	111	3	3	36	36	100%	100%
	112	3	3			100%	
	113	3	3			100%	
	114	3	3			100%	
	115	3	3			100%	
	116	3	3			100%	
	117	3	3			100%	
	118	3	3			100%	
	119	3	3			100%	

Universidad de Huelva 2009

				120	3	3									100%					
				121	3	3									100%					
				122	3	3									100%					
	C3	C31		123	3	3			12	12	42	42			100%		100%	100%		
				124	3	3									100%					
				125	3	3									100%					
				126	3	3									100%					
		C32	C321	127	3	3	12	12	30	30					100%	100%	100%			
				128	3	3									100%					
				129	3	3									100%					
				130	3	3									100%					
			C322	131	3	3	15	15							100%	100%				
				132	3	3									100%					
				133	3	3									100%					
				134	3	3									100%					
				135	3	3									100%					
			C323	136	3	3	3	3							100%	100%				
D		D1		137																
		D2		138																
E				139	3	3							12	11	100%					91'7%
				140	3	3									100%					
				141	3	3									100%					
				142	3	2									66%					
F	F1			143	3	3					6	6	162	156	100%			100%		96'3%
				144	3	3									100%					
	F2			145	3	3					12	12			100%			100%		
				146	3	3									100%					
				147	3	3									100%					
				148	3	3									100%					
	F3			149	3	3					9	9			100%			100%		
				150	3	3									100%					
				151	3	3									100%					
	F4			152	3	3					9	9			100%			100%		
				153	3	3									100%					
				154	3	3									100%					
	F5			155	3	3					12	12			100%			100%		
				156	3	3									100%					
				157	3	3									100%					
				158	3	3									100%					
	F6			159	3	3					21	21			100%			100%		
				160	3	3									100%					
				161	3	3									100%					
				162	3	3									100%					

Universidad de Huelva 2009

	163	3	3						100%				
	164	3	3						100%				
	165	3	3						100%				
F7	166	3	3		15	15			100%		100%		
	167	3	3						100%				
	168	3	3						100%				
	169	3	3						100%				
	170	3	2						66%				
F8	171	3	3		9	9			100%		100%		
	172	3	3						100%				
	173	3	3						100%				
F9	174	3	3		21	20			100%		95'2%		
	175	3	3						100%				
	176	3	3						100%				
	177	3	3						100%				
	178	3	3						100%				
	179	3	2						66%				
	180	3	3						100%				
F10	181	3	3		12	12			100%		100%		
	182	3	3						100%				
	183	3	3						100%				
	184	3	3						100%				
F11	185	3	0		30	25			0%		83'3%		
	186	3	2						66%				
	187	3	2						66%				
	188	3	3						100%				
	189	3	3						100%				
	190	3	3						100%				
	191	3	3						100%				
	192	3	3						100%				
	193	3	3						100%				
	194	3	3						100%				
F12	195	3	3		6	6			100%		100%		
	196	3	3						100%				
G1	197												
G2	198												
H1	199	3	3		6	6	36	36	100%		100%	100%	
	200	3	3						100%				
H2	201	3	3		30	30			100%		100%		
	202	3	3						100%				
	203	3	3						100%				
	204	3	3						100%				
	205	3	3						100%				

Universidad de Huelva 2009

			206	3	3						100%							
			207	3	3						100%							
			208	3	3						100%							
			209	3	3						100%							
			210	3	3						100%							
	H3	H31	211															
		H32	212															
I	I1		213	3	3		24	24	57	47	100%		100%	82'4%				
			214	3	3						100%							
			215	3	3						100%							
			216	3	3						100%							
			217	3	3						100%							
			218	3	3						100%							
			219	3	3						100%							
			220	3	3						100%							
	I2		221	3	1		24	15			33%		62'5%					
			222	3	1						33%							
			223	3	1						33%							
			224	3	3						100%							
			225	3	3						100%							
			226	3	2						66%							
			227	3	1						33%							
			228	3	3						100%							
	I3		229	3	3		9	8			100%		88'9%					
			230	3	2						66%							
			231	3	3						100%							
	I4	I41	232															
		I42	233															
J			234															
K			235															
L			236															
M			237															
N			238															

NIVELES				PUNTUACIONES										PORCENTAJES				
1	2	3	4	5	5A	5P	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	5	4	3	2	1

Universidad de Huelva 2009

Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de expertos

Sector: Expertos Periodistas

Evaluador: Pe2

NIVELES					PUNTUACIONES										PORCENTAJES				
1	2	3	4	5	5A	5P	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	5	4	3	2	1
				1	3	3							24	24	100%				100%
				2	3	3									100%				
				3	3	3									100%				
				4	3	3									100%				
				5	3	3									100%				
				6	3	3									100%				
				7	3	3									100%				
				8	3	3									100%				
B1				9	3	3					9	9	78	69	100%			100%	88'5%
				10	3	3									100%				
				11	3	3									100%				
B2				12	3	3					18	13			100%			72'2%	
				13	3	2									66%				
				14	3	2									66%				
				15	3	2									66%				
				16	3	3									100%				
				17	3	1									33%				
B3	B31			18	3	2			12	11	51	47			66%		91'7%	92'1%	
				19	3	3									100%				
				20	3	3									100%				
				21	3	3									100%				
	B32			22	3	3			18	18					100%		100%		
				23	3	3									100%				
				24	3	3									100%				
				25	3	3									100%				
				26	3	3									100%				
				27	3	3									100%				
	B33			28	3	3			12	10					100%		83'3%		
				29	3	2									66%				
				30	3	3									100%				
				31	3	2									66%				
	B34			32	3	3			9	8					100%		88'9%		
				33	3	3									100%				

Universidad de Huelva 2009

			34	3	2								66%				
C	C1	C11	35	3	3		12	12	57	48	306	285	100%		100%	84'2%	93'1%
			36	3	3								100%				
			37	3	3								100%				
			38	3	3								100%				
		C12	39	3	3		27	21					100%		77'8%		
			40	3	3								66%				
			41	3	2								100%				
			42	3	3								100%				
			43	3	2								66%				
			44	3	2								66%				
			45	3	2								66%				
			46	3	2								66%				
			47	3	2								66%				
		C13	48	3	3		18	15					100%		83'3%		
			49	3	3								100%				
			50	3	2								66%				
			51	3	3								100%				
			52	3	2								66%				
			53	3	2								66%				
	C2	C21	54	3	3		18	18	207	197			100%		100%	95'2%	
			55	3	3								100%				
			56	3	3								100%				
			57	3	3								100%				
			58	3	3								100%				
			59	3	3								100%				
		C22	60	3	3		21	20					100%		95'2%		
			61	3	3								100%				
			62	3	2								66%				
			63	3	3								100%				
			64	3	3								100%				
			65	3	3								100%				
			66	3	3								100%				
		C23	67	3	3		15	15					100%		100%		
			68	3	3								100%				
			69	3	3								100%				
			70	3	3								100%				
			71	3	3								100%				
		C24	72	3	3		27	24					100%		88'9%		
			73	3	2								66%				
			74	3	2								66%				
			75	3	3								100%				
			76	3	2								66%				

Universidad de Huelva 2009

	77	3	3								100%					
	78	3	3								100%					
	79	3	3								100%					
	80	3	3								100%					
C25	81	3	3		15	15					100%		100%			
	82	3	3								100%					
	83	3	3								100%					
	84	3	3								100%					
	85	3	3								100%					
C26	86	3	2		57	54					66%		94'7%			
	87	3	3								100%					
	88	3	3								100%					
	89	3	3								100%					
	90	3	3								100%					
	91	3	3								100%					
	92	3	3								100%					
	93	3	3								100%					
	94	3	3								100%					
	95	3	3								100%					
	96	3	3								100%					
	97	3	3								100%					
	98	3	3								100%					
	99	3	2								66%					
	100	3	3								100%					
	101	3	3								100%					
	102	3	2								66%					
	103	3	3								100%					
	104	3	3								100%					
C27	105	3	2		18	16					66%		84'2%			
	106	3	2								66%					
	107	3	3								100%					
	108	3	3								100%					
	109	3	3								100%					
	110	3	3								100%					
C28	111	3	3		38	35					100%		97'2%			
	112	3	3								100%					
	113	3	3								100%					
	114	3	3								100%					
	115	3	2								66%					
	116	3	3								100%					
	117	3	3								100%					
	118	3	3								100%					
	119	3	3								100%					

Universidad de Huelva 2009

				120	3	3								100%				
				121	3	3								100%				
				122	3	3								100%				
	C3	C31		123	3	3			12	12	42	40		100%		100%	95'2%	
				124	3	3								100%				
				125	3	3								100%				
				126	3	3								100%				
		C32	C321	127	3	3	12	12	30	28				100%	100%	93'3%		
				128	3	3								100%				
				129	3	3								100%				
				130	3	3								100%				
			C322	131	3	3	15	15						100%	100%			
				132	3	3								100%				
				133	3	3								100%				
				134	3	3								100%				
				135	3	3								100%				
			C323	136	3	1	3	1						33%	33'3%			
D		D1		137														
		D2		138														
E				139	3	3							12	12	100%			100%
				140	3	3									100%				
				141	3	3									100%				
				142	3	3									100%				
F	F1			143	3	3					6	6	162	156	100%		100%	96'3%
				144	3	3									100%				
	F2			145	3	3					12	12			100%		100%	
				146	3	3									100%				
				147	3	3									100%				
				148	3	3									100%				
	F3			149	3	3					9	9			100%		100%	
				150	3	3									100%				
				151	3	3									100%				
	F4			152	3	3					9	9			100%		100%	
				153	3	3									100%				
				154	3	3									100%				
	F5			155	3	3					12	11			100%		91'7%	
				156	3	3									100%				
				157	3	2									66%				
				158	3	3									100%				
	F6			159	3	3					21	20			100%		95'2%	
				160	3	3									100%				
				161	3	3									100%				
				162	3	2									66%				

Universidad de Huelva 2009

	163	3	3						100%			
	164	3	3						100%			
	165	3	3						100%			
F7	166	3	3		15	14			100%		93'3%	
	167	3	3						100%			
	168	3	3						100%			
	169	3	3						100%			
	170	3	2						66%			
F8	171	3	3		9	9			100%		100%	
	172	3	3						100%			
	173	3	3						100%			
F9	174	3	3		21	21			100%		100%	
	175	3	3						100%			
	176	3	3						100%			
	177	3	3						100%			
	178	3	3						100%			
	179	3	3						100%			
	180	3	3						100%			
F10	181	3	3		12	11			100%		91'7%	
	182	3	3						100%			
	183	3	3						100%			
	184	3	2						66%			
F11	185	3	2		30	28			66%		93'3%	
	186	3	3						100%			
	187	3	3						100%			
	188	3	3						100%			
	189	3	3						100%			
	190	3	3						100%			
	191	3	3						100%			
	192	3	3						100%			
	193	3	2						66%			
	194	3	3						100%			
F12	195	3	3		6	6			100%		100%	
	196	3	3						100%			
G1	197											
G2	198											
H1	199	3	3		6	6	36	36	100%		100%	100%
	200	3	3						100%			
H2	201	3	3		30	30			100%		100%	
	202	3	3						100%			
	203	3	3						100%			
	204	3	3						100%			
	205	3	3						100%			

Universidad de Huelva 2009

			206	3	3						100%			
			207	3	3						100%			
			208	3	3						100%			
			209	3	3						100%			
			210	3	3						100%			
	H3	H31	211											
		H32	212											
I	I1		213	3	3		24	24	57	57	100%		100%	100%
			214	3	3						100%			
			215	3	3						100%			
			216	3	3						100%			
			217	3	3						100%			
			218	3	3						100%			
			219	3	3						100%			
			220	3	3						100%			
	I2		221	3	3		24	24			100%		100%	
			222	3	3						100%			
			223	3	3						100%			
			224	3	3						100%			
			225	3	3						100%			
			226	3	3						100%			
			227	3	3						100%			
			228	3	3						100%			
	I3		229	3	3		9	9			100%		100%	
			230	3	3						100%			
			231	3	3						100%			
	I4	I41	232											
		I42	233											
J			234											
K			235											
L			236											
M			237											
N			238											

NIVELES				PUNTUACIONES										PORCENTAJES				
1	2	3	4	5	5A	5P	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	5	4	3	2	1

Universidad de Huelva 2009

4

Evaluación del diseño

Extracto de
Cuadrante de observaciones y valoraciones de los expertos

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Resultados del Pilotaje del Diseño
Evaluación de expertos

Observaciones y valoraciones de expertos

NIVELES		OBSERVACIONES	EXPERTO
1	5		

	1	· Es lo que más llama la atención a primera vista: su atractivo.	Ps2
		· Aconsejable algún elemento para facilitar su transporte.	Pe3
		· Quizás resulte caro.	Pe5
		· Para el profesor..., ¡y el alumno!	Pu4
		· Atractiva y sugerente.	Pa3
		· Presentación muy manejable.	Pa4
		· Ganaría en atractivo si el libro del alumnado fuere en color.	Pa7
	34	· No es que sea inadecuada, pero ¡mejoraría tanto con el color!	Ps2
		· Mejoraría con algún otro color.	Ps3
		· En absoluto, cualquier ilustración en color produce una mayor atracción.	Ps4
		· En colores mejoraría.	Pu2
		· Convendría utilizar color en algunas tramas o en cuadro o imágenes.	Pu4
		· No obstante, pese a que no es necesario mejoraría la calidad de algunas ilustraciones especialmente de aquéllas en las que hay que distinguir elementos o partes diferentes.	Pe2
		· Para lo textos, las ilustraciones podrían ir en color.	Pa4
		· Ocasiona saturación visual.	Pa6

Universidad de Huelva 2009

C	86	· Es uno de sus rasgos más destacables.	Ps2
		· Sí, está totalmente de acuerdo con la metodología investigadora del nuevo Sistema Educativo: LOGSE.	Ps4
		· Difícil contestación, condicionada por el punto de partida.	
		· De acuerdo, siempre que no se caiga en el mero activismo ni en el vacío conceptual. El conocimiento amplio y diversificado de las fuentes de información, por parte del alumnado, permitirá que él construya su aprendizaje de un modo significativo.	Pe1
		· Se observa, no obstante, una cantidad excesiva de actividades, que condicionan el desarrollo del conjunto de la unidad didáctica.	Pe2
		· Los alumnos no están acostumbrados. Al principio les confunde este sistema.	Pe3
		· Cuesta mucho mentalizarse, tanto alumnos como profesores, aunque es interesante.	Pa2
		· Creemos que es una buena metodología poner las actividades antes que los contenidos. Es más activa y más motivadora.	Pa4
		· No siempre tiene porqué ser así (tampoco los manuales lo hacen siempre al contrario, depende de la metodología que adopten).	Pa5
			Pa7
	105	· Tal vez sea necesario matizar o modificar el título "Para saber más", ya que da la impresión de que los contenidos que ahí aparecen son opcionales, es decir, ciertos alumnos pueden pensar que se trata de un apartado del que pueden prescindir si no desean "saber más".	Ps1
		· Sí, no hay que "agobiar" a los alumnos con un exceso de conocimientos, sino posibilitarles el que aprendan más si lo desean.	Ps2
		· Sí, porque sigue la división llevada en las actividades, coordinándose entre ellos.	Ps4
		· Al para saber más (¡expresión muy de cuadernos!) Le añadiría más referencias bibliográficas.	Pu1
		· A veces, sin embargo, esta diferenciación puede no ser necesaria. Incluso algunos de los textos y documentos clasificados en "Para saber más" podrían ser incluidos en " Vamos a Conocer".	Pe2
		· En algunos casos no hay diferenciación clara entre las dos secciones.	Pe3
		· Sí, pero no hay distinción tipográfica suficiente entre actividades y documentación.	Pe5

Universidad de Huelva 2009

137	· Se trata de un manual que enseña exactamente a lo que su título indica: ver la TV- Para ello, ofrece una serie de conocimientos (conceptos) básicos y un montón de actividades variadas que parten siempre de una situación previa; el conocimiento que los alumnos poseen de la TV.	Ps2
	· Este cuaderno del alumno cumple con su objetivo principal de hacer alumnos/as críticos como espectadores activos ante la televisión, quedándose con sus aspectos positivos y rechazando los negativos, a través de su formato y diseño de portada, con un desarrollo en cinco bloques secuenciados por orden progresivo en cuanto a su programación de contenidos.	Ps4
	· Muy bien.	Ps5
	· Todas las unidades didácticas son necesarias. Sacrificaría un par de ellas, nunca la "Historia de la tele, ni los peligros de la "tonta".	Pu3
	· Describe a modo de recorrido didáctico las diferentes propuestas de conocimientos y educación en y para el uso de la televisión.	Pu4
	· Es un elemento de trabajo de aprendizaje con un diseño y presentación cuidados que presenta una serie de propuestas equilibradas sincronizadas con los objetivos propuestos. Su estructura se adapta a los destinatarios y permite tener una idea clara de las actividades a realizar y las metas a conseguir. Sus orientaciones, mapas, esquemas y gráficos se complementan.	Pu7
	· Cuaderno atractivo para el alumno, bien diseñado y de fácil manipulación. Tal vez sería conveniente hacerlo más apaisado, para facilitar tanto su transporte junto con otros libros o carpetas como las anotaciones manuales que pueda efectuar el alumno. La distribución en módulos y unidades didácticas es acertada, la impresión buena y la calidad del papel aceptable. Se aprecia un exceso de elementos tipográficos: sombreados, líneas, trazos gruesos, cuadros, indicadores, flechas ... que podrían reducirse y adecuarse a cada sección. Material gráfico útil y apropiado para la edad de los alumnos. La reproducción de algunos cuadros y gráficos pierde bastante calidad frente al resto del material impreso.	Pe3
	· Atractivo material, con objetivos claros, lleno de actividades y sugerencias para facilitar la alfabetización audiovisual de los alumnos.	Pe5
	· Buena presentación, manejable y diseño motivador.	Pa1
	· Buena presentación, manejable y formato atractivos.	Pa2
	· La única pega que le veo es la monotonía en el color. Preferiría cambio en ese aspecto. Por lo demás, quizás pocos espacios libres, buena estructura en el formato, en la distribución de los apartados y en los elementos gráficos y visuales de las unidades didácticas.	Pa3
	· Su presentación es adecuada y manejable. Atrae y los alumnos lo encuentran cómodo, les hace ilusión poder usarlo como cuaderno y manejan con facilidad su trabajo y la encuadernación en anillas. En sus tipografías, quizás, sería interesante dotarlos de color en las ilustraciones o gráficos.	Pa4
	· Extenso y con múltiples actividades.	Pa5
	· Completo, variado, muy bien estructurados en sus contenidos. Densidad visual, tal vez acentuada por el blanco y negro. Presentación atractiva y original, fácilmente manejable.	Pa6
	· Material fotocopiado y encuadernado con espiral. Abarca los distintos aspectos de la realidad que se esconde tras el mundo de la televisión, dividido en cinco bloques que constituyen el grueso del cuaderno. Cada bloque consta de un número variable de unidades, dedicándose más atención a los bloques referidos a los contenidos de la programación televisiva y a nuestra forma de ver la televisión. El cuaderno se complementa con los capítulos destinados a la evaluación y a la ampliación.	Pa7
138	· Además de las anotaciones realizadas en el apartado "Observaciones", creo que el Cuaderno del Alumno mejoraría si: *Se incluyeran actividades relacionadas con la asignatura de Lengua. *Se aclararan (mediante sinónimos contextuales) ciertos conceptos difíciles para el alumno. *Se le diera un mayor relieve y atractivo por medio de la utilización del color. También sería recomendable la supresión de anglicismos superfluos.	Ps1
	· Manual muy atractivo, tanto por su diseño, con abundantes elementos visuales, como por su contenido, con una	Ps2

Universidad de Huelva 2009

enorme variedad de actividades que potencian, en la forma de juegos, la visión crítica de una de las realidades que más influencia tiene hoy en día en los niños: la TV. ¡Bienvenido sea por fin un material como éste pues hacía una falta terrible en el aula!	
· Muy buena presentación del material. Motivador y próximo a sus intereses. Mejoraría con un tamaño de letra algo mayor y simplificando un poco las introducciones o la información. En ocasiones los párrafos son excesivamente extensos (Ejemplo: páginas 48, 47, 59, 79, 104, 111, 119, 123). La inclusión de imágenes en medio de la letra impresa, estéticamente queda muy bien, pero dificultará la lectura del texto, teniendo en cuenta el nivel de alumnos de ESO (Ejemplo: páginas 120, 138, 154, 182...).	Ps3
· Anteriormente ya he comentado cuáles son los elementos que conseguirán una mayor atracción y motivación por parte del alumnado, como eran quizás el cambio del tipo de formato, para que no fuera tan extenso en páginas y, por otro lado, la importancia del color con valores altos en saturación en la portada y en algunas de las ilustraciones interiores, como en las presentaciones.	Ps4
· Muy bien. En el capítulo que se trata la publicidad, por ejemplo, no se habla de los publirreportajes y la autopromoción y/o autopublicidad. ¡Algo de metapublicidad! Véase la síntesis del cuaderno del profesor.	Ps5
· Muy adecuado cada uno de los apartados y bloques del Programa. De fácil aplicación y adaptación a los diferentes contextos. Un nivel de complejidad perfectamente adaptado a la población a la que va dirigido.	Ps6
· Me parece un interesante intento de acercar el medio al alumno a partir y a través de una gran variación de estímulos, actividades y reflexiones. Creo que se ha logrado en gran medida el ritmo de actividades necesario para un correcto aprendizaje.	Ps7
· El trabajo me parece interesantísimo y con una gran posibilidad de proyección para los Centros de Secundaria, faltos de aplicaciones concretas para el desarrollo del currículum, especialmente en áreas como ésta, alejada de las tradicionales.	Pu1
· Me ha parecido bastante interesante y atractivo. Globalmente es un material que considero muy manejable, aunque quizás en formato podría haberse cambiado por fichas, de forma que el profesor pudiera seleccionar cuál o cuáles de ellas utilizar con los alumnos y en qué secuencia. Pero esto es más una sugerencia que una valoración.	Pu2
· Tal vez sea poca información sobre determinados puntos. Se comprime mucho con los mapas conceptuales. Pero estos como modelo de síntesis del conocimiento son paradigmáticos. Las ilustraciones maravillosas, su toque de humor magnífico. Le pondría impresión en color.	Pu3
· Hay en algunas Unidades con excesiva densidad informativa. Será conveniente hacer más ágil la redacción (texto escrito) y escribir en base al lector de Secundaria o Bachillerato. Algunas páginas están sobresaturadas de gráfico más texto y su tratamiento es desigual en todo el cuaderno.	Pu4
· Considero que en algunos apartados se han dado demasiada información a los chicos (No creo necesario especificar tanto ¿qué vamos a aprender? Porque ya lo conocen. El diseño de las actividades es muy variado y junto con la metodología del profesor puede resultar motivador para los chicos. En algunas Unidades Didácticas no habría dado las mapas conceptuales, sino que los habría utilizado como instrumento de evaluación para los alumnos.	Pu5
· Un lenguaje directo y adecuado para el estudiante con propuestas psicológicamente motivadoras y de buen desarrollo. Los bloques están bien estructurados y relacionados, pero, no observo una ordenación lineal de menor a mayor complejidad. No tiene porqué ser así, ya que no es lógica matemática. No sé si los chicos y chicas están motivados a ser críticos, pero seguro que le interesa mucho como se lo presentas.	Pu6
· Es un cuaderno de trabajo con suficientes propuestas adaptadas al nivel que se destina y que facilitará la labor del docente. Su estructura es atractiva, la documentación que incluye es atrayente y completa, la metodología facilita el aprendizaje constructivo y la evaluación se contempla como una actividad formativa en la que el alumno/a participa y continua aprendiendo.	Pu7
Se trata de un cuaderno de trabajo cuyos objetivos, estructura y planteamientos didácticos y pedagógicos responden acertadamente a su propósito inicial, convirtiéndolo en una guía básica para el aprendizaje de la televisión en la Enseñanza Secundaria. Las observaciones que he realizado en las páginas anteriores se han de entender como sugerencias para la mejora del presente cuaderno, cuya calidad demuestra el buen hacer y conocimiento de su autor. Echo de menos, sin embargo, una mayor concreción de contenidos en el cuaderno del alumno, mediante una mayor aportación (inclusión) de textos y documentos relativos a los mismos.	Pe2
· El cuaderno del alumno puede resultar un instrumento muy útil para el desarrollo de la materia de que se ocupa.	

Universidad de Huelva 2009

	Su enfoque eminentemente práctico despierta el interés y la participación del alumnado en las actividades propuestas. Observo, no obstante, una elevada cantidad de actuaciones que difícilmente se podrían aplicar en el tiempo de que disponen las asignaturas de ESO y de Bachillerato. De otra parte, las encuestas, debates y puestas en común se plantean con unos márgenes muy amplios, lo que puede ocasionar que se "pierda" el objeto principal de la actividad. Sería interesante sistematizar la forma en que se responden los cuestionarios y si se deben rellenar en el propio cuaderno o en hoja aparte. La lectura de algunos textos se hace difícil al incluir en medio un elemento gráfico y perderse la continuidad de la línea. En algunos apartados hay una saturación de items o subapartados lo que conlleva un exceso de información, tanto de la que se aporta como de la que se solicita del alumno.	Pe3
	· Quizás se desarrollen demasiados contenidos para un sólo curso escolar.	Pe5
	· Son demasiadas las actividades que provoca que se repitan. Demasiadas secciones lo que hace que el desarrollo del Programa Didáctico sea demasiado lento. Los contenidos conceptuales tendrían que ser más amplios para aplicar el Programa en alumnos de 1º de Bachillerato.	Pa1
	· Demasiadas actividades. El desarrollo de las unidades es muy lento. Se repite el tipo de actividades. En algunos casos hay demasiadas secciones. Para Bachillerato habría que ampliar los contenidos conceptuales.	Pa2
	· Me parece muy correcta la estructura de cada unidad didáctica, el comienzo, la introducción, objetivos, ideas previas, los contenidos de la unidad didáctica, el mapa conceptual y después directamente las actividades. A partir de ella extraerán los contenidos. Buena variedad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es posible que algunas actividades sean repetitivas y que algunas preguntas sean similares.	Pa3
	· Trabajar este cuaderno es interesante y probablemente motive cambios en el alumnado, no obstante, se pueden intentar hacer más cercanas las experiencias motivadoras, no repetir demasiado algunas cosas y ha de quedar muy claro que el profesor deberá seleccionar actividades, pues son variadísimas y muchas para llevarlas a cabo todas.	Pa4
	· Bueno para ir seleccionando lo que más se adapte a cada grupo-clase.	Pa5
	· Material que permite un trabajo flexible y que debe trabajarse seleccionando en cada momento lo que parezca más oportuno. La profesora/or tiene un papel fundamental en su aplicación y debe darle un ritmo variado que haga atractiva su aplicación.	Pa6
	· Material manejable, atractivo y práctico para el alumnado. Adecuada organización de los contenidos en bloques. Las unidades siguen un proceso rigurosamente constructivista, pero abarcan secuencias de contenidos demasiado breves, con lo que repite el proceso en exceso, lo que puede llegar a provocar falta de interés en el alumnado. Las actividades constituyen una oferta amplia, lo que exige seleccionar los que se consideran más interesantes, lo cual conlleva ventajas e inconvenientes. Muy adecuada la presentación de materiales complementarios.	Pa7
145	· La contextualización es perfecta, tanto en el marco de la optatividad como en su inclusión como tema transversal (Educación para el consumo) a lo largo de las distintas etapas.	Pa1
	· La contextualización en el Diseño Curricular es magnífica, tanto en lo que respecta a las distintas optativas relacionadas con el Programa, como en su consideración en los temas transversales.	Pa2
173	· Siguen totalmente el modelo educativo que propone la LOGSE.	Ps4
174	· El manual le da un valor extraordinario al concepto de evaluación de los procesos del profesor.	Ps2
182	· En teoría sí. Lo que ocurre es que todos sabemos que en la práctica esta implicación es imposible.	Ps2
	· ¿El planteamiento de educación familiar?	Pu4
	· Están bien, pero dudo de una respuesta positiva por parte de los padres.	Pu6
	· Concretar más aún las estrategias. Citar casos ejemplarizantes.	Pe1
	· Resulta de especial trascendencia su participación en el Programa.	Pe3
	· Este es el gran problema.	Pe4
	· Aunque las propuestas son muy interesantes, el funcionamiento de los Institutos hace difícil su puesta en práctica.	Pa7
198	· Casi no tengo que hacer ningún comentario en este apartado: La Guía Didáctica me parece perfectamente clara y desarrollada. En ella se detallan todos los procesos necesarios para la puesta en marcha del Programa Didáctico y se incardinan todos los objetivos y contenidos que obliga la Ley. Tal vez sería necesario añadir alternativas para	Ps1

Universidad de Huelva 2009

aquellos Centros que por alumno o dotación, tengan problemas especiales.	
· La guía permite al profesor iniciarse en conocimientos básicos sobre didáctica de forma muy sencilla y clara haciendo posible la puesta en marcha del Programa y ayudándole en los puntos más conflictivos. Yo destacaría su sencillez, de forma que hasta los profesores menos familiarizados con la LOGSE pueden entenderla.	Ps2
· Muy completa, coherente y oportuna. Muy buena presentación.	Ps3
· Sería necesario al aplicar su contenido tener en cuenta el factor de la temporalización y tener claro la dotación mínima que pueda existir en algunos Centros para añadir posibles alternativas que suplan estos defectos de recursos.	Ps4
· Tal vez una nota al final, haciendo mención de lo que parece que se nos "avecina" a través de la TV digital, los intentos de interactividad..., en fin, algún tipo de inserción en profecías sobre lo "futurible", redondearía una faena sobresaliente.	Ps5
· Destacaría la manera fácil y clara en que se facilita la intervención docente como mediadora acorde con la metodología de la Reforma.	Ps6
· Muy útil y asequible al profesor. Da ideas, sugerencias y referencias suficientes para que cualquier profesor pueda motivarse, implicarse y realizar un trabajo con el medio. Incita a la formación permanente del profesor.	Ps7
· Me parece muy completa y detallada. Yo sólo le añadiría a los cuadrantes, las actividades complementarias y los recursos audiovisuales y de otro tipo para que los profesores no tengan que estar dando vueltas.	Pu1
· Al igual que con los módulos anteriores, me ha parecido un material muy interesante y atractivo. Ofrece un gran número y abanico de pistas para que los profesores puedan utilizarlo, si no completamente, ya que quizás es un poco denso, sí adaptándolo a sus posibilidades y necesidades.	Pu2
· Creo que en este caso habría detallado mucho más las diferentes formas de enfocar la Unidad Didáctica para darle más pistas al profesor de cómo enfocarla.	Pu5
· Es abierto y flexible para el que trabaja ya en este tema, pero está muy estructurado y guionizado para el nuevo. En otras palabras, le das al *profe* un libro de "texto" muy terminado donde no necesita realizar muchos esfuerzos.	Pu6
· Por su formato, contenido y propuestas se convierte en un material muy aceptable para guiar al profesor e informarlo de aspectos que facilitan su labor docente. Su presentación es atractiva y motivadora.	Pu7
· Se trata de una guía didáctica perfectamente estructurada que cubre los objetivos para los que ha sido diseñada. El profesor puede encontrar en ella los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación necesarios para el conocimiento de la televisión en la Enseñanza Secundaria con el propósito de formar telespectadores más críticos. Asimismo la bibliografía, documentación y recursos básicos para ello están presentes en esta guía.	Pe2
· Es una guía que, de entrada, ayuda al profesor a no perderse en un terreno del que -en la mayoría de los casos- desconoce sus claves de funcionamiento. No se profundiza, sin embargo, en las necesidades de formación previa. Sería beneficioso contar con mecanismos claros de evaluación y análisis de los resultados obtenidos en las innumerables actividades que se proponen a los alumnos en su cuaderno. Es un acierto la propuesta de utilización de cada material videográfico en una determinada unidad didáctica. Para el desarrollo futura del Programa se debería incorporar en la guía didáctica una reseña de conclusiones prácticas del mismo allí donde se ha llevado a cabo.	Pe3
· Útil y fácil.	Pe4
· Lenguaje asequible y en general buena redacción.	Pe5
· La he utilizado bastante, me ha orientado sobre el contenido de cada unidad didáctica, sobre la metodología a seguir y sobre estrategias a seguir. También me ha sido muy útil a la hora de programar.	Pe3
· Muy acertado todo lo relativo a la información para ampliar o contextualizar. Los resúmenes, reseñas y guiones en lo audiovisual facilita la tarea del profesor.	Pe4
· Buena a la hora de hacer las programaciones del trimestre o del aula.	Pe5
· No la he utilizado apenas.	Pe6

Universidad de Huelva 2009

	· El material centra y orienta sobre el uso del Programa. Entiendo que se ajusta a lo que debe ser una guía didáctica; sin embargo, quizás fuera conveniente incluir información sobre la forma de resolver algunas actividades que presentan ciertas dificultades, lo cual reconozco que sería un trabajo excesivo. Bien es cierto que la he usado muy poco.	Pa7
211	· Técnicamente están muy bien realizadas: atienden a todas las facetas de la asignatura y presentan muy bien los contenidos. Asimismo, plantean un conjunto interesante de actividades y recursos.	Ps1
	· Formato muy atractivo y ajustado a las necesidades. De innegable utilidad, puesto que incluso te permiten trabajar con el material audiovisual sin visionarlo previamente.	Ps2
	· Buena realización.	Ps3
	· Opino que son unas guías realizadas con un formato muy adecuado, manejable y conciso, y están bien desarrolladas en su contenido, su presentación, sus actividades, antes, durante y posteriores y sus guiones respectivos: literarios y técnicos.	Ps4
	· Sobresaliente.	Ps5
	· Muy positiva. Muy prácticas; debidamente secuencializada las seis.	Pu3
	· Las veo interesantes, prácticas y concretas. Facilitan el significado audiovisual.	Pu4
	· Quizás se podría hacer uso de cada vídeo, ya que se repite al comienzo en muchas ocasiones. Pueden perderse al ser tantos. Son prácticas y se pueden fotocopiar (interesante para el mundo educativo).	Pu6
	· Son muy manejable, claras y prácticas. Su formato interno y externo es atractivo.	Pu7
	· Considero acertadas la presentación y estructuración temática de estas guías, así como las actividades planteadas para la explotación didáctica de los vídeos. Su formato, diseño y estructura son adecuadas a los fines perseguidos.	Pe2
	· Diseño muy atractivo (y homogéneo para las tres colecciones) que facilita su consulta . Extensión adecuada en la mayoría de los casos. Se podría incidir más en los indicativos de las guías. En cada uno de sus estuches, igualar el distintivo en la colección "La aventura del saber" y aclarar el número de programas y su duración en la colección "Taller de Televisión".	Pe3
	· Buenas y simples de usar.	Pe4
	· Sencillas y claras.	Pe5
	· El hecho de que, por ejemplo, estén transcritos los guiones técnicos supone un gran apoyo a la hora de consultar una frase que no se captó o comentar una opinión. Es un apoyo/complemento del vídeo en sí.	Pa1
	· Muy buena. Es un buen complemento del vídeo en sí.	Pa2
	· Facilidad y comodidad de uso.	Pa3
	· Mantiene la línea de todo el paquete y salvo las deficiencias técnicas de las cintas pienso que son un material perfecto. La guía es acertadísima, tanto el guión como las actividades.	Pa4
	· Me han sido muy útiles para programar clases y actividades.	Pa5
	· Me parecen bastante elaboradas y muy cuidadas, en consonancia con el resto del material que compone el Programa.	Pa6
	· Trabajo muy riguroso y completo.	Pa7
212	· A causa de lo expuesto anteriormente, la aplicación en el aula es totalmente posible debido, sobre todo, al buen planteamiento de las actividades: factibles y cercanas al alumno.	Ps1
	· Como ya he indicado, ayudan porque te permiten incluso no visionar antes todo el material. Por así decirlo, las "partes interesantes" ya están seleccionadas. Aportan además actividades, guías pre y post-visionado, que suele ser la parte más difícil de la programación de un vídeo. Finalmente, son excelentes como modelo para los trabajos	Ps2

Universidad de Huelva 2009

creativos de los alumnos.	
· Muy interesantes para sacar el máximo provecho de los vídeos. Ofrecen múltiples posibilidades. Son de complemento imprescindible.	Ps3
· Su desarrollo en sus tres tipos de actividades dan lugar a poder trabajar con ellas en bastantes unidades. Así como los guiones, tanto literarios como técnicos nos ayudarán en la producción de guiones en aquellas unidades que se realicen algunas de estas actividades.	Ps4
· Útiles, interesante, tal vez necesarias.	Ps7
· Creo que es un material muy interesante y absolutamente imprescindible una vez superados los problemas de calidad de la imagen. Es muy interesante el exhaustivo montaje para su posterior utilización.	Pu1
· Al ser un paquete de materiales bastante extenso, ofrece múltiples posibilidades de cara a su aplicación en el aula.	Pu2
· También muy positiva. Con material como éste, acabarían muchos estereotipos sobre el mundo audiovisual. No son en absoluto un material inútil, ni reiterativo.	Pu3
· Considero que pueden tener juego en el aula.	Pu4
· Las considero muy valiosas ya que sitúa los contenidos, además le sirven como referencia al profesor para realizar otras tareas.	Pu5
· Son considerables todas las propuestas en su número y calidad. Después, al verlas una a una, pueden parecer pocas pues son una batería de propuestas abiertas con pocos ejercicios. Si bien, hay que señalar y reiterar que en su conjunto son tantas propuestas que difícilmente podrá realizarlas todas (por el tiempo del curso).	Pu6
· Son elementos muy válidos y necesarios para explotarlos conjuntamente con los vídeos. Así, son necesarias para orientar al profesorado en su labor docente pues sus propuestas son accesibles, fáciles de interpretar y realizables.	Pu7
· La carencia de materiales didácticos que realmente estén diseñados para el aprovechamiento educativo de la televisión de forma sistemática y rigurosa, y atendiendo a los niveles cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes de Secundaria y Bachillerato, convierten a estas guías de explotación didáctica en un recurso imprescindible y un modelo de referencia y de uso obligado para quienes quieran acercarse al fenómeno televisivo con intención pedagógica. El lenguaje utilizado y la secuenciación de actividades y contenidos resultan viables e idóneas para la tarea prevista.	Pe2
· Resulta de gran utilidad el manejo de las guías como paso previo y como complemento del visionado de las cintas. Es muy apropiada la propuesta de realización de actividades ante, durante y después de la sesión de vídeo.	Pe3
· Falta la sugerencia general de elaborar guías concretas para que los alumnos trabajen con aprovechamiento.	Pe5
· Permiten seleccionar el material antes incluso de visionar las cintas y poder trabajar en las aulas sobre lo que se ha visto anteriormente.	Pa1
· Son útiles para ejemplificar el guión técnico y literario en otros temas de la optativa, como el cómic, la publicidad, el cine, etc.	Pa2
· Facilitan y complementar el Programa. A partir de él se puede montar un "Taller de televisión".	Pa3
· Motivan y atraen a los chicos, responden a cuestiones que se plantean, dan pistas en lenguaje audiovisual y descubren cosas, contenidos y estrategias desconocidas anteriormente. Muy útiles al profesor.	Pa4
· Personalmente las he utilizado muy poco, debido a que se han proyectado pocos vídeos del Programa, pues también hemos dejado espacio a grabaciones realizadas por el propio alumnado.	Pa6
· Facilita el trabajo con los vídeos; además de las propuestas de actividades, el disponer del guión literario permite al profesorado subsanar aquellas deficiencias que presentan las grabaciones.	Pa7

Universidad de Huelva 2009

217	· Aunque no son todos, algunos son aún demasiado tediosos, les falta agilidad.	Ps2
	· Pueden ser quizás un poco aburrido por ser demasiado lineales en su forma de presentar los temas.	Ps4
	· Especialmente en la colección "Taller de vídeo".	Pe3
234	· Excelente, excepto las pequeñas correcciones mencionadas: *Más conexiones con la asignatura de Lengua. *Supresión de anglicismos. *Alternativas para alumnos más desfavorecidos económicamente. *Pobreza visual de los vídeos.	Ps1
	· Magnífico. El cuaderno del alumno, con su alternancia de elementos gráficos y visuales, y sus actividades que parte de la realidad vivida por los niños, es soberbio. Hacía mucha falta un Programa de este tipo. Pero no por ello es excelente; además de su necesidad y novedad, puedo indicar que uno de sus valores fundamentales es la rigurosidad y exhaustividad con las que son tratados los contenidos.	Ps2
	· Muy interesante y oportuno como material didáctico para las optativas de ESO y sobre todo de Bachillerato.	Ps3
	· Es un Programa bastante bueno para la consecución de los objetivos propuestos, como su propio título nos indica, para aprender y enseñar a ver la tele. En primer lugar, nos orienta a nosotros los profesores a ver la tele como formación para posteriormente poder enseñar a los alumnos.	Ps4
	· Muy bueno. Dinámico, motivador y de un nivel aceptable incluso para aplicar a los alumnos de Bachillerato.	Ps6
	· Muy interesante. Necesario realizar y profundizar en este esfuerzo. Muy bien presentado y secuenciado en sus actividades. Muy completo en cuanto a posibilidades. Creo que puede ser de gran ayuda al profesor.	Ps7
	· Me reafirmo en lo interesante, novedoso y "trabajado". Pienso que es una aportación especialmente importante en estos momentos de "desconcierto curricular" que viven muchos Centros de Secundaria.	Pu1
	· Se trata de un Programa muy interesante y que considero que puede ayudar en gran medida a los profesores de Secundaria en su trabajo en el aula.	Pu2
	· Excelente por su diseño, su estructura, por su concepción, por su aplicabilidad.	Pu3
	· Interesante, sugerente y didáctico.	Pu4
	· Es un material muy valioso para aquellos profesores que se encuentran perdidos en estos temas.	Pu5
	· Muy exhaustivo, algo nuevo en cuanto a recolección de cosas. Lo necesitábamos, algo conocido pero disperso en la actualidad con lo que tú evitas este problema. Noto que está más centrado en los valores como hoy se procura en las transversales. Excelente. Cuando lo publiques lo compraré.	Pu6
	· Muy práctico y atractivo. Aborda un tema de interés poco trabajado intentado promover un aprendizaje constructivo y significativo. El Programa se presenta muy equilibrado y estructurado, dejando bien claro lo que pretende conseguir y cómo conseguirlo. Los elementos que lo conforman son de calidad y suficientes tanto para alumnos como para profesores.	Pu7
	· El aula invisible se cuela de modo tan aplastante y apabullante que la metodología no puede o no debería ser tradicional, gradual,... Deberíamos adoptar una estrategia absolutamente iconoclasta y no académica y tan observante como... lo habitualmente instituido.	Pe1
	· Excelente, por las siguientes razones principales: 1. Claridad de objetivos. 2. Secuenciación de contenidos ordenada, lógica y satisfactoria. 3. Estrategias didácticas precisas y adaptadas a las necesidades cognitivas. 4. Orientaciones, sugerencias y ampliaciones explicitadas y claras. 5. Diversidad de materiales. 6. Orientación teórico-práctica. 7. Flexibilidad. 8. Selección de vídeos pertinentes, etc.	Pe2
	· Un gran proyecto de investigación y aplicación práctica sobre el mundo de la televisión que aborda los distintos	Pe3

Universidad de Huelva 2009

		aspectos de la producción y del consumo televisivos.	
		· Útil y necesario.	Pe4
		· Muy bueno, objetivos claros, contenidos y actividades interesantes. Tal Programa es una propuesta de acción que partiendo de la experiencia de cada uno le lleva a una verdadera alfabetización audiovisual.	Pe5
		· Me ha parecido interesante, bien planteado y de gran interés.	Pe6
		· Programa adecuado, útil, práctico, completo. Me parece muy didáctico y que se corresponde muy bien con el nivel de Secundario. Es motivador tanto los contenidos como las actividades que comprende.	Pa3
		· Lo encuentro interesante, práctico, motivador y muy en consonancia con los planteamientos de la LOGSE.	Pa4
		· Bueno.	Pa5
		· Cuidado y exhaustivo en su conjunto, atractivo en su aplicación y muy abierto en cuanto a las posibilidades de trabajo que ofrece.	Pa6
		· Muy bien en líneas generales, ya que constituye un conjunto de materiales utilizable por el profesorado y alumnado que se complementa coherentemente. Es sugestivo y atrayente, pues permite el análisis y la reflexión sobre una realidad tan cotidiana y, a la vez, tan desconocida como es la televisión. Es demasiado amplio para sacarle en un curso (menos en parte de él) todo el provecho que tiene.	Pa7
K	235	· Su utilidad es absoluta tanto por la necesidad de crear televidentes "cultos" como por su perfecta incardinación en los plantes de estudio.	Ps1
		· En efecto, era hora de que los medios de comunicación se insertaran en el currículum de la ESO y del Bachillerato puesto que la realidad que nuestros alumnos viven parte de su visionado continuo y acrítico de la TV. Quizás lo más necesario en estos momentos sera ni más ni menos que un manual para "aprender a ver la TV". Lo agradecerán profesores, padres y alumnos.	Ps2
		· Sí, porque aborda el estudio del medio de Comunicación TV desde una perspectiva multidisciplinar.	Ps3
		· Su utilidad en el currículum no es sólo aconsejable, sino necesaria para poder afrontar que el alumno ante la televisión no la siga pasivamente, sino crear telespectadores activos, pudiéndose insertar como materia transversal en cualquiera de las materias de 2º ciclo de Secundaria Obligatoria o en la materia optativa de Información y Comunicación.	Ps4
		· Por supuesto. Aparte de los conocimientos a nivel conceptual que aporta destacaría el valor otorgado al análisis crítico. Recordemos que el espíritu crítico se explicita en los objetivos generales de Secundaria.	Ps6
		· Por supuesto.	Ps7
		· Creo que tiene mucha importancia desde el punto de vista que trata sobre un medio (la TV), cuya influencia en las jóvenes generaciones aún no ha sido debidamente evaluadas. ¡Qué no decir con la llegada de los 100 canales de TV! Pero que desde todos los sectores sociales se viene pidiendo intervenir en la formación.	Pu1
		· Considero que sí puede tener bastante utilidad.	Pu2
		· Máxima utilidad, y por tanto, necesidad, y es conveniente que se inserte en todas las especialidades, además de Secundaria, al Bachillerato.	Pu3
		· Fundamental y necesario.	Pu4
		· Sí, porque sirve de apoyo a las asignaturas optativas y puede servir de referencia a otros profesores en la forma de utilizar los medios en el aula.	Pu5
		· Mucha, pues el profesorado esta "pez" en esto.	Pu6
		· Sí, tiene utilidad, pues a través de su desarrollo estamos consiguiendo las capacidades expresadas en los objetivos generales de la Etapa de ESO y, al mismo tiempo, podemos abordar de forma concreta los objetivos específicos de las optativas relacionadas con los Medios de Comunicación. Por su temático, favorece el tratamiento interdisciplinar.	Pu7

Universidad de Huelva 2009

		· Yo también me deje arrastrar por CENECA (a mí también me embargó su labor, a través de la lectura de "El televidente activo"). Creo que ésa es la línea, aunque acentuada. Hoy ya es más frecuente poseer herramientas -sensu strictu- audiovisuales y su adquisición es tarea bastante fácil. En Andalucía, como conoces perfectamente, ya hay casos que han incorporado la TV a las aulas plenamente. ¡Este es el camino!. Creo.	Pe1
		· Con seguridad. Cada día se hace más necesario la formación de los jóvenes en materia de comunicación. Un Programa, pues, de esta naturaleza (como el que aquí presenta el autor) permitiría entre otras las siguientes cosas: 1. Que los profesores cuenten con un material idóneo para la enseñanza y diseñado "ad hoc" para cubrir quizás el objetivo más importante de la formación en materia de comunicación: la formación de telespectadores críticos. 2. Un mayor nivel de concreción de los objetivos y contenidos de las asignaturas de ESO y Bachillerato relacionadas con los Medios de Comunicación, carentes de materiales y guías adecuadas. 3. Contribuiría eficazmente al desarrollo de una enseñanza transversal, tanto por la diversidad temática que permite abordar su inserción curricular derivada de los contenidos, como por la posibilidad de la televisión para la enseñanza y el aprendizaje de los propios medios; y que en esta guía se plantea de un modo explícito y didáctico.	Pe2
		· Por supuesto; y en Educación de Adultos e Infantil.	Pe3
		· Sí, porque pese a que todos sabemos la necesidad de la alfabetización audiovisual es muy difícil introducirlo dada la densidad de las currícula existentes.	Pe4
		· No hay duda de que tiene una gran utilidad y realmente necesario.	Pe5
		· Sí, sobre todo en 4º a través de la optativa Información y Comunicación donde se podría desarrollar totalmente el Programa, en algunos apartados de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y finalmente, sería viable su inclusión en el resto de las áreas como eje transversal.	Pe6
		· Sí, sobre todo en la optativa Información y Comunicación", de 4º curso de ESO, donde su desarrollo sería completo. En la asignatura de "Lengua Castellana y Literatura" serían desarrollables bastantes apartados del Programa. También sería viable su adaptación a otras asignaturas como eje transversal.	Pa1
		· Indudablemente. El objetivo fundamental del Programa coincide de lleno con las formulaciones teóricas de las asignaturas que en este nivel se ocupan de la Educación en Medios de Comunicación.	Pa2
		· Bastante, ya que tanto contenidos como actividades son significativas para esta etapa. Se parte de algo tan "trillado" para ellos como es la tele y se llega a una posición revisada de esa misma tele.	Pa3
		· Pienso que es fundamental su integración puesto que la TV es un medio de medios y su conocimiento favorece las perspectivas abiertas e investigadoras en los alumnos, así como el desarrollo de sus capacidades críticas.	Pa4
		· Sí.	Pa5
		· Me parece bastante útil su aplicación a la asignatura de Información y Comunicación, aunque creo imprescindible su aplicación con otros programas para trabajar otros medios de comunicación, especialmente la prensa, la radio y el cine. Creo, además, que esta asignatura tiene tal peso que debería ser obligatoria y no optativa, ya que nadie cuestiona la importancia actual de los mass media.	Pa6
		· Por supuesto, y no sólo porque se adapte al currículum de varias optativas, sino porque ayuda a desarrollar objetivos generales de la etapa (interpretar producir mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos; obtener, seleccionar, tratar y transmitir información) y del área de Lengua Castellana y Literatura (reconocer y analizar los elementos y características de los Medios de Comunicación).	Pa7
M	237	· Mediante la aplicación del Programa podría desarrollar perfectamente una parte de los temarios de las nuevas asignaturas optativas, sobre todo la de Información y Comunicación de 4º de ESO.	Ps1
		· Un cambio radical en la concepción de la enseñanza; el Programa plantea tratar en clase lo que más gusta y atrae a los niños, y además lo hace de forma amena y lúdica. Colabora en la formación de ciudadanos tolerantes y críticos ayudando de esta manera a la educación integral del individuo. Expone la necesaria conexión entre la calle y el aula.	Ps2
		· Profundizar en el conocimiento del medio de comunicación con mayor influencia sobre el alumnado. A través del conocimiento de este medio, desarrollar su espíritu crítico.	Ps3
		· Este Programa como ya he comentado antes, una de sus posibilidades de inserción en el currículum de Educación Secundario sería la de su implantación en la optativa de 4º de ESO "Información y Comunicación", para la cual se	Ps4

Universidad de Huelva 2009

		adapta perfectamente como uno de los tres medios de comunicación que entra en su currículum.	Ps8
		· Contribuir a la consolidación de los objetivos generales marcados para la Secundaria.	Ps7
		· Todos.	Pu1
		· Lo que vengo afirmando, la posibilidad para los profesores que andan "perdidos" de contar con un material extraordinariamente estructurado y que sintetiza mucho trabajo y mucho conocimiento saber el tema.	Pu2
		· Por supuesto, abrir muchas perspectivas y posibilidades sobre todo para aquellos profesores que quieren trabajar sobre el tema y que no saben por donde empezar.	Pu3
		· Todo lo que sea sintonizar con los problemas cotidianos que vive el alumno, debe tener cabida en el currículum.	Pu4
		· Material de trabajo en base a un enfoque integrador de los medios, de la TV en la enseñanza. Planteamiento transversal del tema TV en la educación obligatoria.	Pu5
		· Que le facilita al profesorado un material de trabajo muy útil y detallado sobre una parte de la asignatura. Los sitúa en los diferentes elementos a tratar.	Pu6
		· Idem 5.2.	Pu7
		· Poder disponer de un material curricular (para alumnos y profesores) que servirían de orientación para conseguir parte de los objetivos propuestos por dichas optativas.	Pe2
		· Los que he señalado en el apartado 5.2., y en particular aumentar el nivel de contenido y objetivos de dichas asignaturas, a través de un modelo didáctico concreto, ampliamente desarrollado, y de un medio de comunicación como la televisión, cuya importancia, influencia y difusión hacen de ella el ejemplo más significativo de entre los medios de comunicación de masas. Junto a este mayor nivel de concreción curricular, las estrategias diseñadas para la formación de telespectadores críticos son igualmente idóneas para ese objetivo más amplio de crear consumidores críticos de medios, y en definitiva, de ciudadanos más críticos y participativos, que ha de ser propósito de la formación con aquellas asignaturas optativas.	Pe3
		· Despertar en los alumnos una posición crítica frente al producto televisivo. Desterrar prejuicios y falsos estereotipos sobre el verdadero poder de la televisión. Desmitificar los valores tenidos como absolutos porque los transmite la televisión. Una visión más universal de las relaciones humanas.	Pe5
		· Que darían contenido desde el principio a unas materias que van a interesar a los alumnos pero que por ser llevadas por profesores de distintas áreas pueden no tener claros los objetivos y actividades a llevar a cabo.	Pe6
		· El conocimiento del lenguaje audiovisual y por tanto, el control autónomo de estos medios.	Pe3
		· Se conseguiría un aprendizaje totalmente significativo. Se partiría de la realidad más absoluta, ello implica más motivación y resultados más positivos de los alumno/as.	
		· Una visión muy práctica de trabajo con los medios de comunicación. Es un trabajo interesante para atraer a chicos/as desmotivados en otras áreas.	Pe4
		Tener el material oportuno para llevar la optativa a buen término.	Pe5
		237 · Un trabajo acertado en el conocimiento de todo lo que supone el mundo televisivo, de tan vital importancia (desafortunadamente) en la actualidad. El conocimiento y el desarrollo del sentido crítico del alumnado son elementos fundamentales que aporta el programa, unidos a una forma de trabajar que, desde mi punto de vista, enriquece en procedimientos a alumnado y profesorado.	Pe6
		· Permitiría hacer un trabajo más centrado en la realidad del alumnado, pues es su medio de comunicación por excelencia. Permite profundizar más en un medio concreto, más que quedarse en una visión panorámica de los distintos medios.	Pe7
N	238	· En primer lugar, resaltar la novedad que representa este manual entre los manuales al uso: en lugar de ser aburrido, es atractivo, ameno, lúdico... En segundo lugar, comentar la extraordinaria e imperiosa necesidad que teníamos de un manual para enseñar a los niños a usar lo que de todas formas usan sin saber. En tercer lugar, destacar que no es sólo novedoso, atractivo o necesario. Además es riguroso, exhaustivo, completo. No se ha hecho a toda prisa como muchos manuales de hoy. Finalmente y de forma muy personal aconsejaría buscar patrocinadores o lo que fuera, para que el Programa pueda ponerse en marcha en las mejores condiciones técnicas. Ya se ha reseñado	Ps2

Universidad de Huelva 2009

antes: impresión en color y más calidad en los vídeos. Solventados estos problemas, el Programa será insuperable. Además, me gustaría felicitar a su autor por dos cosas sobre todo: su oportunidad al presentar este tan necesario manual y su buen hacer al realizarlo de forma rigurosa y científica.	
· Valoración muy buena del Programa.	Ps3
· Creo que este material del Programa Didáctico "Descubriendo la caja mágica" es tan bueno para la formación del profesorado, como para su aplicación por el alumno/a y nos viene a cubrir una falta de material de apoyo para el profesor y el alumno que hasta ahora no existía, para las dos formas de inserción dentro del currículum.	Ps4
· Animo al autor a seguir en este tema, ampliándolo a otros medios. Me parece un trabajo excelente y sobre todo para animar a que cunda entre otros profesionales.	Ps7
· Más que observaciones, tómalo como recomendación. En mi opinión sería interesante poner este material en manos de profesores que pudieran llevarlo a la práctica y comprobar en la realidad cómo funciona. Por encima del juicio de los expertos está la realidad de los alumnos y del aula, que es la que puede de verdad hacer sugerencias y mantener este Programa "vivo" mucho más tiempo. ¡Ánimo! Y enhorabuena por el trabajo.	Pu1
· Creo que las he ido anotando a lo largo del cuestionario.	Pu2
· Una esperanza: que este trabajo investigador llegue a buen puesto. Sin duda llegaría, ya que su autor es un experto muy notable, con una proyección internacional. Y sobre todo que la publicación del trabajo redunde en beneficio de la comunidad de profesores.	Pu3
· Me parece un planteamiento válido y enriquecedor para el uso de la comunicación y el conocimiento y descubrimiento de la realidad televisiva. Habrá que matizar o si se quiere reestructurar algunas cuestiones de redacción, formato, equilibro de texto e imagen en las unidades y desarrollas propuestas concretas sobre conocimientos adquiridos. La colección de vídeos didácticos y el uso de las guías los considero fundamentales en el Programa Didáctico. Creo, por último, que en la implementación y adopción del trabajo tendremos grandes resultados ¡Enhorabuena!.	Pu4
· La evaluación de los profesores aplicadores será la más importante y a la que debes hacer caso. Las preguntas responden a preguntas y cuestiones que has tenido en cuenta a la hora de elaborar el Programa, por lo que, ya estaba bien preparado. De ahí que la mayoría de las respuestas sean positivas, pues, está muy coherente el Programa con los principios y demás planteamientos de que partes. Es demasiado exhaustiva las preguntas, este cuestionario "mata" a cualquiera. Debes tener en cuenta esto. Algunas preguntas están en negativo y afirmativo (cuidado).	Pu6
· Formalmente el Programa contiene gran variedad de propuestas que será necesario revisar en función de la experimentación en el aula. Considero que es demasiado extenso (se podrían confundir algunas unidades o concentrar más las actividades).	Pu7
· Se trata, a tenor de las observaciones y valoraciones que hasta aquí he realizado, de un Programa Didáctico que reúne las características apropiadas para su integración curricular (en su diseño, formato, estructura, materiales, metodología, etc), por lo que cumple con los requisitos básicos para su aplicación, siendo perfectamente plausible su implementación en las optativas relacionadas con la comunicación.	Pe2
· ¡Ánimo1 : la ciudadanía es cada vez más responsable en el consumo de los medios de comunicación y demanda iniciativas de este tipo.	Pe4
· Muy buena propuesta para desarrollar la competencia televisiva de cualquiera. La tarea de alfabetización audiovisual es tan urgente que habría que plantearse la producción de un programa de TV que extendiera esta formación al conjunto de las personas. Habría que añadir un vídeo con materiales de Canal Sur TV cuidando el habla andaluza. Alguna de las cosas hechas por "El Club de las Ideas" servirían. Sugiero la elaboración de un cuaderno dirigido a padres.	Pe5
· En líneas generales, me parece muy acertadas. Sus objetivos, recursos y conceptualizaciones me parecen equilibradas.	Pe6
· Para un mejor desarrollo del Programa, sería necesario ampliar los conocimientos del profesorado, tanto en lo conceptual, como en lo metodológico.	Pa2
· Personalmente el Programa me solucionó un problema inicial: la falta de material para llevar a cabo esta optativa. Al terminar su aplicación valoro positivamente su contenido y los resultados obtenidos con los alumnos. Las clases	Pa3

Universidad de Huelva 2009

	han sido motivadoras y participativas a pesar del horario que han tenido (última hora del lunes, miércoles y viernes).	
	- El Programa me parece interesantísimo, su aplicación es totalmente viable si los alumnos están adecuadamente motivados, el profesor o mejor el Centro tiene la disponibilidad de medios y el currículum contempla este tipo de objetivos y contenidos que aquí se presentan como fundamentales y necesarios para que los alumnos/as realicen un aprendizaje significativo y adecuado a la realidad que le rodea.	Pa4
	- La unión de los vídeos o las actividades ha hecho que estos sean más interesantes.	Pa5
	- El Programa ofrece elementos muy variados que requieren agilidad y visión de conjunto para rentabilizar al máximo sus posibilidades. En este sentido, aunque lo nuevo aporta entusiasmo y frescura a la aplicación de estos materiales, sin embargo, en un caso ha habido bastante improvisación día a día. Estoy contenta de todos modos con los resultados, pero pienso que de volver a aplicar el Programa, rentabilizaría más las posibilidades que ofrecen los distintos materiales. Para mí lo mejor ha sido ver motivado al alumnado y darme cuenta de que realmente les ha aportado cosas importantes la asignatura para su vida. A mí me ha aportado sobretodo metodológicamente.	Pa6
	- Creo que el Programa nos ha ayudado, tanto a profesores como alumnos a entender mejor el mundo de la televisión. Según reflexiones oídas a los propios alumnos/as, consideran que este trabajo ha sido diferente al que hacen en el resto de la clase y valoran sobre todo el que hayan podido participar, opinar, valorar y, en definitiva, expresarse a través de un lenguaje al que siempre habían accedido como espectadores pasivos. Ellos/as valoran el aspecto práctico, pues consideran que ahora verán la TV de otra forma, que incluso podrán educar a sus futuros hijos/as y hasta hay quien cree haber descubierto su vocación en el mundo de la "Información y comunicación".	Pa7

Universidad de Huelva 2009

2

Evaluación de la experimentación

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

1

Evaluación de la experimentación

Recogida de datos

Participantes de la investigación

(Alumnos de centros educativos de Huelva)

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Listas de profesores/as y alumnos/as

IES "La Marisma"
1º de Bachillerato
Profesora: Helvia Blanco Pérez

Nº investig.	Nº de clase y nombre de alumno/a	Encuesta inic.	Encuesta final
5	1. Mª José Carrillo Méndez	x	x
10	2. Manuel González Perogil	x	-
-	3. Mónica Macías Ruiz	-	-
11	4. Marta Mª Vallejo Avilés	x	x
9	5. Mª José Fernández González	x	-
8	6. Violeta González Caro	x	x
4	7. Mª Carmen Márquez Toscano	x	x
1	8. Rocío Moreno Gil	x	x
7	9. José Manuel Rodríguez Carrillo	x	x
13	10. Mª Belén Rodríguez	x	x
12	11. Cristina Romero Rioja	x	x
3	12. Maribel Romero Villadóniga	x	x
2	13. Almudena Salazar Minchón	x	x
6	14. Mariló Sánchez Pérez	x	x
-	15. Fátima Sanz Ruiz	-	-

IES "La Marisma"
1º de Bachillerato
Profesor: Juan Antonio Gómez Rodríguez

Nº investig.	Nº de clase y nombre de alumno/a	Encuesta inic.	Encuesta final
91	1. Alicia Fernández Domínguez	x	x
-	2. Abel Griñolo Rufete	-	-
90	3. Virginia Jiménez Roldán	x	x
92	4. Antonio Moreno Garrido	x	x

IES "Clara Campoamor"
4º ESO
Profesora: María Dolores Martínez Rodríguez

Nº investig.	Nº de clase y nombre de los alumnos/as	Encuesta inic.	Encuesta final
56	1. Alicia Alonso Cárdenas	x	x
50	2. Ana Belén Benítez Castejón	x	x
57	3. Águeda Camacho Risueño	x	x
55	4. María Cinta Cano Vázquez	x	x
61	5. María Rocío Chamorro Quintero	x	x
45	6. Francisco Colume Colume	x	x
44	7. Olga Correa Prieto	x	x
52	8. Rocío Cruzado Millán	x	x
66	9. Laura Cumbrera Fernández	x	x
67	10. Cristina Domínguez Domínguez	x	x
53	11. Miriam Fernández Caballero	x	x
48	12. Elizabeth Fernández Terrero	x	x
62	13. Jonatan Fernández Vázquez	x	x
-	14. José Manuel Gutiérrez Moreno	-	-
59	15. Rocío Hernández de la Rosa	x	x
40	16. Manuel José Holgado Martínez	x	x
49	17. Rocío Lobato Feria	x	x
53	18. Carolina López Cuervo	x	x
46	19. José Manuel López Domínguez	x	x

Universidad de Huelva 2009

IES "Diego Rodríguez de Estrada" (San Juan)
4º ESO
Profesor: Francisco Javier Vázquez Mojarro

Nº investig.	Nº de clase y nombre de alumno/a	Encuesta inic.	Encuesta final
98	1. Gregoria Aquino Cárdenas	x	x
110	2. Elizabeth Abreu López	x	x
106	3. María Luisa Bermejo Castilla	x	x
95	4. Manuel Blandón Totaro	x	x
93	5. Jesús Manuel Cabrera Ambrosio	x	-
94	6. Iván Campaña de la Luz	x	-
104	7. Daniel Jesús Castillo Vázquez	x	x
96	8. Juan Bautista Cartes Barroso	x	x
103	9. Rafael Cortegano Sánchez	x	-
105	10. Patricia Custodio Ribera	x	x
107	11. Rocío Domínguez Rodríguez	x	x
108	12. Elisa Espinosa Robles	x	x
113	13. Alicia Forero Lucas	x	x
111	14. María del Pilar González Vela	x	x
138	15. Juan Antonio Guzmán Moriano	-	x
100	16. María Luisa Morano Tirado	x	x
101	17. Ana María de Pablo Botello	x	x
109	18. Gema Pérez Carrillo	x	x
102	19. Águeda María Pérez Rosario	x	x
97	20. Ana Vanesa Quintero Vázquez	x	x
112	21. Rafael Santiago Macías	x	x
99	22. Juan Bautista Suárez Pérez	x	x

IES "San Sebastián"
4º ESO
Profesora: María Amor Pérez Rodríguez

Nº investig.	Nº de clase y nombre de alumno/a	Encuesta inic.	Encuesta final
14	1. Pedro Barroso Hierro	x	x
28	2. Ana María Beltrán Martín	x	x
19	3. Miguel Blanco Polo	x	x
34	4. Silvia Carbonell Casado	x	-
22	5. Francisco Castilla Corchero	x	x
20	6. Eli Domínguez Domínguez	x	x
33	7. Francisco Durán Sigüenza	x	x
17	8. Inés Fernández Márquez	x	x
23	9. Carlos Figueredo González	x	x
35	10. Carlos Manuel Galán Luna	x	x
27	11. David González Ríos	x	x
29	12. José Enrique González Román	x	x
39	13. Ana Isabel Guzmán Salas.	x	x
24	14. Luis López González	x	x
25	15. Francisco Manzano del Cerro	x	x
-	16. Juan Antonio Márquez Lancha	-	-
32	17. Fernando Martín Fernández	x	x
-	18. Joaquín Martín Pérez	-	-
-	19. María Martínez Garrido	-	-
21	20. Julián Moreno Zapata	x	x
36	21. Amor Morón Escalante	x	x
38	22. Guillermo Pérez García	x	x
30	23. Macarena Pérez Vega	x	x
37	24. Israel Picos Gallardo	x	x
15	25. Jesús Miguel Ramírez Oyola	x	x
-	26. David Rodríguez Gómez	-	-
26	27. Miguel Rodríguez Laguna	x	x
16	28. Jaime Rodríguez Rodríguez	x	x
18	29. Javier Romero Santana	x	x
31	30. Flores Sánchez Vázquez	x	x

Universidad de Huelva 2009

Centro Diocesano "Sagrado Corazón"
4º ESO
Profesora: Leonor Sayago Ramirez

Nº investig.	Nº de clase y nombre de alumno/a	Encuesta inic.	Encuesta final
115	1 Luis Albarracin Villseñor	x	x
134	2 Bienvenido Arloza Pascual	x	-
129	3 Jose Carrasco Muñoz	x	x
116	4 Jose Antonio Castilla Rodriguez	x	x
117	5 Victoriano Cortijo Romero	x	x
130	6 Julio Cunquero Sánchez	x	-
133	7 Joaquin Delgado Gil	x	x
131	8 Eduardo Diaz Cordero	x	x
120	9 José Diaz Diego	x	x
118	10 Damian Diaz Gómez	x	x
119	11 Raul Dominguez Martin	x	x
121	12 Javier Fernandez Perez	x	x
122	13 Diego Flores Romero	x	-
137	14 Juan Maria Ganduelo Rodriguez	-	x
114	15 Jose Maria Garrido Ruiz	x	x
123	16 Luis Miguel Jimenez Marin	x	x
124	17 Sergio Millán Gutiérrez	x	x
125	18 Alfonso Moreno Orihuela	x	x
126	19 Maria Oliveria Serrano	x	x
127	20 Mª Carmen Pereles Lirola	x	x
132	21 Antonio Pomet Sancristá	x	x
128	22 Estibaliz Romero González	x	x
135	23 Abel Tejada Perez	x	x
136	24 Manuel Beltran Borsero	-	x

Colegio "Virgen de Belén"
4º de ESO
Profesora: Francisca Mejías Arroyo

Nº investig.	Nº de clase y nombre de alumno/a	Encuesta inic.	Encuesta final
73	1 Francisco Javier Barroso Gómez	x	x
71	2 Eloisa Cabeza Blanco	x	x
68	3 Sonia Castilla Arbelo	x	x
82	4 Tamara Cordero Cordero	x	x
72	5 Mª Carmen Cordero Martin	x	x
139	6 Lorena Correa Perez (diario)	x	x
83	7 Emilio Fernandez Rodriguez	x	x
87	8 Patricia Gallego Gonzalez	x	x
70	9 Francisco Jesús Ganz Jimenez	x	x
85	10 Belén Gata Gómez	x	-
76	11 Manuela Lopez Gutiérrez	x	x
140	12 Abraham Marin Pozuelo	-	x
141	13 Miriam Martinez Oliva	-	x
88	14 Anabel Miranda Ceballos	x	x
89	15 Miguel Ángel Mora González	x	x
80	16 Raquel Muiño Sánchez	x	x
81	17 Jesús Rafael Pérez López	x	-
74	18 Jorge Piris Cabeza	x	x
75	19 Ana del Rocio Quintero Illescas	x	x
69	20 Rocio Rodriguez Batista	x	x
79	21 Raquel Rodriguez Campos	x	x
77	22 Francisco Javier Rodriguez Moyo	x	-
78	23 Rafael Serrano Orta	x	x
86	24 Mireia Soto Barroso	x	-
142	25 Esther Vázquez Gallego	x	x
84	26 Patricia Vázquez Gallego	x	x

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

2

Evaluación de la experimentación

Modelo del cuestionario inicial de los alumnos/as

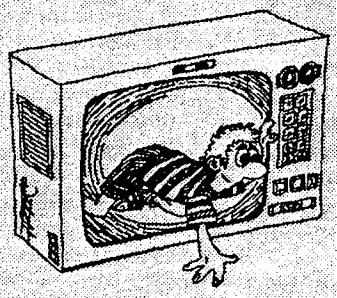
Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico
«Descubriendo la caja mágica»

Cuestionario sobre competencia televisiva
(Conocimientos, hábitos, expectativas y valores sobre TV)

Prueba de diagnóstico inicial



La tele en nuestra vida

Cuestionario

Hola amigo/a:

A continuación te proponemos que reflexiones sobre el mundo de la televisión. Seguro que te resulta familiar este medio de comunicación y que le dedicas una buena parte de tu tiempo libre a ver sus contenidos y programas. Queremos conocer tus opiniones sobre la TV para comenzar contigo un apasionante viaje que nos lleve a recorrer sus más recónditos espacios y rincones. Si contestas sinceramente, el camino será más fácil. Todas tus respuestas son igualmente valiosas. Así que intenta contestar tal como la conoces y sientes y no por aquello que te resulte más bonito o ideal.

Responde siempre con un círculo sobre la letra de la opción elegida y si no se indica lo contrario, selecciona siempre una sola respuesta.

Gracias.

Universidad de Huelva 2009

1. Datos de identificación

a) Sexo: H M
b) Edad: 14 15 16 17 18 Otra____
c) Curso: 4º ESO 1º Bach. Otro ____
d) Centro: _____
e) Ciudad: _____
f) Barrio de residencia: _____

2. Nosotros y la tele

1. ¿Cuántos televisores hay en tu casa?:
   a) 0
   b) 1
   c) 2
   d) 3
   e) 4
   f) 5 ó más

2. ¿Cuánto tiempo crees que está encendida la televisión en tu casa diariamente?:
   a) Nada
   b) Menos de una hora
   c) Entre una hora y dos
   d) Entre dos y tres horas
   e) Entre tres o cuatro horas
   f) Más de cuatro horas

3. Si hay más de un televisor, ¿dónde se encuentran ubicados? (señala las casillas que correspondan):
   a) Cocina
   b) Sala de estar
   c) Habitación de los padres
   d) Habitaciones de los hijos
   e) Otras habitaciones

4. ¿Tienes televisión en tu habitación?:
   a) Sí
   b) No
   c) No, pero la voy a tener pronto

5. Si hay más de un aparato de televisión, ¿dónde sueles verla?:
   a) Comedor, salón o sala de estar
   b) Dormitorio personal
   c) Cocina
   d) Habitación de los padres
   e) Habitaciones de los hermanos
   f) Otras habitaciones

6. ¿Cuántos programas aproximadamente ves en la televisión a diario?:
   a) Ninguno
   b) Uno o dos
   c) Tres o cuatro
   d) Más de cuatro

7. ¿A qué hora habitualmente ves la tele? (selecciona hasta tres):
   a) No veo la tele casi nunca
   b) Por la mañana, antes de ir a clase
   c) Antes de comer
   d) Durante la comida
   e) Después de comer
   f) Por la tarde
   g) Durante la cena
   h) Por la noche
   i) De madrugada (a partir de las 12 noche)

8. ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedicas a ver la televisión diariamente?:
   a) Nada
   b) Menos de una hora
   c) Entre una hora y dos
   d) Entre dos y tres horas
   e) Entre tres o cuatro horas
   f) Más de cuatro horas

9. Los fines de semana ¿ves más televisión que a diario?:
   a) Sí
   b) No
   c) Sólo a veces

10. Cuando ves la televisión ¿cómo sueles hacerlo?:
   a) Solo habitualmente
   b) Acompañado de mis hermanos o compañeros
   c) Acompañado de mis padres
   d) Indistintamente

3. El mundo de la tele

11. ¿Conoces las principales funciones de los medios de comunicación?:
   a) No
   b) Sí

12. En caso afirmativo, cítalas:
   1. _____
   2. _____
   3. _____

13. Cuando ves la tele, lo haces generalmente:
   a) Por hábito y costumbre, para ver lo que echan.
   b) Porque hay un programa que me interesa ver.

14. ¿Para qué te sirve la televisión en tu vida?:
   a) Entretenerme y divertirme.
   b) Aprender nuevas cosas y conocer otros mundos.
   c) Informarme.
   d) Evadirme.

Universidad de Huelva 2009

15. ¿Crees que estás informado acerca del fenómeno de la televisión (naturaleza, efectos, consecuencias, etc.?:
   a) Mucho
   b) Poco
   c) Nada

16. ¿Crees que es importante saber cómo funciona el mundo de la televisión?:
   a) No tiene valor en mi vida.
   b) No me repercute para ver los programas.
   c) Es importante para los expertos y profesionales.
   c) Es importante para mí, para conocer mejor la televisión que veo.

17. ¿Cómo será, en tu opinión, nuestra relación con la televisión en el futuro?:
   a) Veremos más la televisión.
   b) Veremos menos la televisión.
   c) Veremos la televisión de otra manera.

18. En este último caso, indicar cómo:
   _____

4. Los contenidos y el lenguaje de la tele

19. ¿Sabes lo que vas a ver cuando te sientas a ver la tele?:
   a) Siempre
   b) A veces
   c) Pocas veces
   d) Nunca

20. ¿Qué es lo que más sueles ver en la tele? (señala hasta tres):
   a) De todo un poco
   b) Películas de cine
   c) Teleseries
   d) Concursos
   e) Informativos
   f) Anuncios
   g) Deportes
   h) Dibujos animados
   i) Otros (especificar) _____

21. ¿Qué géneros televisivos son los que más te gustan? (señala hasta tres):
   a) De todo un poco
   b) Películas de cine
   c) Teleseries
   d) Concursos
   f) Informativos
   g) Anuncios
   h) Deportes
   i) Dibujos animados
   j) Otros (especificar) _____

22. ¿Cuáles son tus programas favoritos? (señala tres por orden de preferencia):
   a) _____
   b) _____
   c) _____

23. ¿Cuáles son tus ídolos y personajes favoritos? (señala tres por orden de preferencia):
   a) _____
   b) _____
   c) _____

24. ¿Salen en televisión?:
   a) Poco
   b) Mucho
   c) Nada

25. ¿Conoces la programación de todas las cadenas?:
   a) Mal
   b) Bien
   c) Regular
   d) Bastante bien

26. ¿Cuáles son tus cadenas preferidas? (indica tres por orden de preferencia):
   a) TVE1
   b) La Dos
   c) Antena 3
   d) Canal Sur
   e) Tele 5
   f) Canal +
   g) TV local (indicar) _____
   h) Canal por antena parabólica (indicar) _____

1ª	2ª	3ª

(indicar la letra correspondiente)

27. ¿Cómo te informas de los programas?:
   a) Viendo la tele
   b) Con los amigos
   c) A través de avances de programación en la tele
   d) En revistas, periódicos o publicaciones especializadas en TV
   e) En el teletexto

28. ¿Crees que se deben analizar los programas de la televisión?:
   a) No, los programas son para verlos, no para analizarlos.
   b) Sí, es importante para conocerlos mejor.

29. ¿Has reflexionado seriamente alguna vez sobre los programas de la televisión que ves?:
   a) Sí, muchas veces
   b) No, nunca
   c) Muy esporádicamente

Universidad de Huelva 2009

30. ¿Sirve para algo tener una actitud crítica ante la televisión?:
a) No, es una pérdida de tiempo.
b) Sí, es bueno para nuestra formación.
c) No, te despista sobre la información de los programas.
d) Sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes.

31. ¿Ofrece la televisión una información real de los acontecimientos?:
a) Sí, emite muchas informaciones objetivas.
c) No, la televisión es pura ficción.
c) Depende de los tipos de programas.
d) La televisión en general es una «construcción» de la realidad.

32. ¿Crees que a través de la televisión se nos manipula?:
a) No
b) Sí
c) A veces

33. En caso positivo, indica cómo:
_____

34. ¿Te has planteado alguna vez cómo la TV nos «engancha» a nosotros como televidentes a través de los programas de entretenimiento?:
a) Sí
b) No
c) No considero importante esta cuestión.

35. ¿Has reflexionado alguna vez sobre los recursos que emplean los programas dramáticos (teleseries, películas, etc.) para divertirnos y entretenernos?:
a) Sí
b) No
c) No considero importante esta cuestión.

36. Si conoces algunos «trucos» de la tele para alterar la realidad, enumera tres:
a) _____
b) _____
c) _____

37. ¿Qué opinas sobre la cantidad y frecuencia de anuncios en TV?:
a) Excesivos
b) Normal
c) Escasos

38. ¿Cuáles crees tú que son las funciones de la publicidad en televisión? (enumera tres):
a) _____
b) _____
c) _____

39. ¿Cuál es tu actitud ante la publicidad?:
a) Procuro desentenderme o rechazarla.
b) Cierta pasividad e indiferencia.
c) Me gusta, la sigo con interés.

40. ¿Te has parado alguna vez a analizar detenidamente una imagen publicitaria?:
a) No considero importante esta cuestión.
b) No
c) Sí

41. En caso positivo, indica cómo:
_____
_____

42. ¿Crees que reflexionar sobre la publicidad en televisión, mejorará nuestra calidad de vida?:
a) Sí
b) No
c) No considero importante esta cuestión.

43. ¿Consideras que los publicistas nos pueden engañar con sus anuncios?:
a) No considero importante esta cuestión.
b) No
c) Sí

44. ¿Qué valores fundamentales piensas que nos transmite la publicidad?:
a) _____
b) _____
c) _____

45. ¿Qué valores fundamentales crees que intenta transmitir la escuela?:
a) _____
b) _____
c) _____

46. ¿Te parece importante desarrollar una actitud crítica ante los anuncios?:
a) No considero importante esta cuestión.
b) No
c) Sí

47. En caso afirmativo, ¿cómo hacerlo? (enumera tres propuestas):
a) _____
b) _____
c) _____

48. ¿Sabes que la televisión tienen un lenguaje propio con códigos especiales?:
a) Sí
b) No

49. ¿Consideras que conoces suficientemente estos códigos?:
a) No
b) Sí
c) Muy superficialmente

50. ¿Crees que el conocimiento del lenguaje audiovisual repercute en un mejor visionado de la TV?:
a) Sí
b) No

Universidad de Huelva 2009

51. Indica, si los conoces, algunos rasgos sobresalientes del discurso y el lenguaje de la tele (señala tres):
a) _____
b) _____
c) _____

5. Nuestra vida como telespectador

52. ¿Por qué crees que dedicas gran parte de tu tiempo libre a ver la televisión?:
a) Por no saber qué hacer.
b) Para divertirme.
c) Para evadirme y entretenerme.
d) Para formarme.
e) Otras (indicar) _____

53. ¿Consideras que planificas tu consumo de televisión?:
a) Bastante
b) Poco
c) Nada

54. ¿Te parece correcto que los padres prohíban o permitan que los jóvenes vean la televisión?:
a) No
b) Sí
c) Depende del programa.

55. ¿Crees que sabes planificar tu consumo y ver aquello que realmente te conviene?:
a) Sí
b) No
c) Sólo a veces

56. ¿Te has planteado alguna vez seriamente los valores positivos y negativos que la televisión aporta en tu vida personal?:
a) Muy superficialmente
b) No
c) Sí

57. Indica ahora, pensándolo, algunos de los valores fundamentales que crees que te aporta la televisión en tu vida (señala tres):
a) _____
b) _____
c) _____

58. Señala también los contravalores –aspectos negativos– que la televisión trae consigo y que te afectan personalmente (indica tres):
a) _____
b) _____
c) _____

6. Nuestra propuesta como telespectadores

59. ¿Se puede aprender a ver la tele?:
a) No
b) Sí

60. ¿Te han enseñado alguna vez de forma sistemática a «ver» la televisión?:
a) No, nunca
b) La televisión no hay que aprender a verla.
c) Sí, mis padres
d) Sí, mis profesores

61. ¿Crees que es importante ser un telespectador activo y crítico?:
a) Sí
b) No
c) Indiferente

62. ¿Has canalizado alguna vez tus críticas a la televisión de alguna manera?:
a) Nunca
b) Alguna vez
c) Con frecuencia

63. Para ser un buen telespectador, es importante:
a) Ver mucha televisión y conocer casi todos sus programas.
b) Ignorar y rechazar la televisión de nuestra vida.
c) Racionalizar el consumo de la televisión.

64. Enumera tres hábitos y actitudes de un buen telespectador:
a) _____
b) _____
c) _____

¡Gracias por tus respuestas!

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

3

Evaluación de la experimentación

Modelo del cuestionario final de los alumnos/as

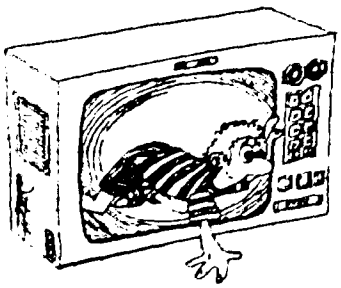
Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico
«Descubriendo la caja mágica»

Cuestionario sobre competencia televisiva
(Conocimientos, hábitos, expectativas y valores sobre TV)

Prueba final



La tele en nuestra vida

Cuestionario de evaluación

Nombre del alumno/a:

Hola amigo/a:

Durante varios meses has estado reflexionando en esta asignatura sobre el mundo de la televisión. Sus contenidos, sus programas, su lenguaje... se te han hecho más familiares y has podido pensar en cómo ves y puedes ver esta «caja mágica». Te proponemos ahora que contestes sinceramente a aquello que has aprendido y lo valioso o no que consideras este Programa Didáctico que has desarrollado.

Responde siempre con un círculo sobre la letra de la opción elegida y si no se indica lo contrario, selecciona siempre una sola respuesta.

Gracias.

Universidad de Huelva 2009

1. Datos de identificación

a) Sexo: H M

b) Edad: 14 15 16 17 18 Otra____

c) Curso: 4° ESO 1° Bach. Otro _____

d) Centro: _____

e) Ciudad: _____

f) Barrio de residencia: _____

2. Nosotros y la tele

1. ¿Dónde sueles ver la televisión en tu casa?:

a) Comedor, salón o sala de estar
b) Dormitorio personal
c) Cocina
d) Habitación de los padres
e) Habitaciones de los hermanos
f) Otras habitaciones

2. ¿Cuántos programas aproximadamente ha visto en la televisión a diario en los últimos meses?:

a) Ninguno
b) Uno o dos
c) Tres o cuatro
d) Más de cuatro

3. ¿A qué hora habitualmente ves la tele? (Selecciona hasta tres):

a) No veo la tele casi nunca
b) Por la mañana, antes de ir a clase
c) Antes de comer
d) Durante la comida
e) Después de comer
f) Por la tarde
g) Durante la cena
h) Por la noche
i) De madrugada (a partir de las 12 noche)

4. ¿Cuánto tiempo aproximadamente has dedicado en los últimos meses a ver la televisión diariamente?:

a) Nada
b) Menos de una hora
c) Entre una hora y dos
d) Entre dos y tres horas
e) Entre tres o cuatro horas
f) Más de cuatro horas

5. Los fines de semana ¿ves más televisión que a diario?:

a) Sí
b) No
c) Sólo a veces

6. Cuando ves la televisión ¿cómo sueles hacerlo?:

a) Solo habitualmente
b) Acompañado de mis hermanos o compañeros
c) Acompañado de mis padres
d) Indistintamente

3. El mundo de la tele

7. ¿Has conocido en la asignatura las principales funciones de los medios de comunicación?:

a) No
b) Sí

8. En caso afirmativo, cítalas:

1. _____
2. _____
3. _____

9. Ahora, cuando ves la tele, lo haces generalmente:

a) Por hábito y costumbre, para ver lo que echan.
b) Porque hay un programa que me interesa ver.

10. ¿Cuáles crees tú que son las funciones que cumple la televisión en tu vida?:

a) Entretenerte y divertirte.
b) Aprender nuevas cosas y conocer otros mundos.
c) Informarte.
d) Evadirte.

11. ¿Crees que esta asignatura te ha informado adecuadamente sobre el fenómeno de la televisión (naturaleza, efectos, consecuencias, etc.?:

a) Mucho
b) Poco
c) Nada

12. ¿Has descubierto la importancia de saber cómo funciona el mundo de la televisión?:

a) Pienso que no tiene valor en mi vida.
b) Creo que no tiene importancia y no me repercute a la hora de ver los programas.
c) El mundo de la televisión es sólo importante para los expertos y profesionales.
c) Es importante para mí, para conocer mejor la televisión que veo.

13. ¿Cómo será, en tu opinión, nuestra relación con la televisión en el futuro?:

a) Veremos más la televisión.
b) Veremos menos la televisión.
c) Veremos la televisión de otra manera.

14. En este último caso, indicar cómo:

_____

4. Los contenidos y el lenguaje

15. Después de haber trabajado en esta asignatura, cuando te sientas a ver la tele, ¿te planteas que vas a ver?:

a) Siempre
b) A veces
c) Pocas veces
d) Nunca

Universidad de Huelva 2009

16. ¿Qué es lo que últimamente sueles ver más en la tele? (Señala hasta tres):

a) De todo un poco
b) Películas de cine
c) Teleseries
d) Concursos
e) Informativos
f) Anuncios
g) Deportes
h) Dibujos animados
i) Otros (especificar) _____

17. ¿Qué géneros televisivos son los que crees que más te gustan en estos momentos? (Señala hasta tres):

a) De todo un poco
b) Películas de cine
c) Teleseries
d) Concursos
f) Informativos
g) Anuncios
h) Deportes
i) Dibujos animados
j) Otros (especificar) _____

18. ¿Cuáles son los programas que consideras que actualmente son tus favoritos? (Señala tres, por orden de preferencia):

a) _____
b) _____
c) _____

19. ¿Cuáles son tus ídolos y personajes favoritos? (Señala tres por orden de preferencia):

a) _____
b) _____
c) _____

20. ¿Salen en televisión?:

a) Poco
b) Mucho
c) Nada

21. ¿Cómo crees que conoces actualmente la programación de todas las cadenas?:

a) Mal
b) Bien
c) Regular
d) Bastante bien

22. ¿Cuáles son actualmente tus cadenas preferidas? (indica tres por orden de preferencia):

a) TVE1
b) La Dos
c) Antena 3
d) Canal Sur
e) Tele 5
f) Canal +
g) TV local (indicar) _____
h) Canal por antena parabólica (indicar) _____

1ª	2ª	3ª

(indicar la letra correspondiente)

23. ¿Cómo te informas actualmente de los programas?:

a) Viendo la tele
b) Con los amigos
c) A través de avances de programación en la tele
d) En revistas, periódicos o publicaciones especializadas en TV
e) En el teletexto

24. ¿Crees ahora que es importante que analicemos los programas de la televisión?:

a) No, los programas son para verlos, no para analizarlos.
b) Sí, es importante para conocerlos mejor.

25. ¿Te ha servido esta asignatura para reflexionar seriamente sobre los programas que ves de la televisión?:

a) Sí, muchas veces
b) No, nunca
c) Muy esporádicamente

26. ¿Sirve para algo tener una actitud crítica ante la televisión?:

a) No, es una pérdida de tiempo.
b) Sí, es bueno para nuestra formación.
c) No, te despista sobre la información de los programas.
d) Sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes.

27. ¿Crees ahora que la televisión ofrece una información real de los acontecimientos?:

a) Sí, emite muchas informaciones objetivas.
c) No, la televisión es pura ficción.
c) Depende de los tipos de programas.
d) La televisión en general es una «construcción» de la realidad.

28. Después de haber realizado múltiples actividades de la tele, ¿crees que a través de la televisión se nos manipula?:

a) No
b) Sí
c) A veces

29. En caso positivo, indica cómo:

_____

30. ¿Te ha servido el Programa para plantearte cómo la TV nos «engancha», a nosotros como televidentes, a través de los programas de entretenimiento?:

a) Sí
b) No
c) No considero importante esta cuestión.

31. ¿Has podido reflexionar, al menos brevemente en esta asignatura, sobre los recursos que emplean las teleseries, películas, etc. para divertirnos y entretenernos?:

a) Sí
b) No
c) No considero importante esta cuestión.

Universidad de Huelva 2009

32. Has conocido algunos «trucos» de la tele para alterar la realidad. Si es así, enumera tres:

a) _____
b) _____
c) _____

33. Después de haber trabajado con la publicidad en la TV, ¿qué opinas sobre su cantidad y frecuencia?:

a) Excesivos
b) Normal
c) Escasos

34. ¿Has aprendido cuáles son las funciones de la publicidad en televisión? Enumera tres:

a) _____
b) _____
c) _____

35. ¿Cuál es tu actitud ahora ante la publicidad?:

a) Procuro desentenderme o rechazarla.
b) Cierta pasividad e indiferencia.
c) Me gusta, la sigo con interés.
d) La miro con ojos más críticos y más distancia.

36. ¿Te has parado ya, alguna vez, a analizar detenidamente una imagen publicitaria?:

a) No considero importante esta cuestión.
b) No
c) Sí

37. En caso positivo, indica cómo:

_____
_____
_____
_____

38. ¿Crees que si reflexionamos sobre la publicidad en televisión, mejorará nuestra calidad de vida?:

a) Sí
b) No
c) No considero importante esta cuestión.

39. ¿Consideras ahora que los publicistas nos pueden engañar con sus anuncios?:

a) No considero importante esta cuestión.
b) No
c) Sí

40. ¿Qué valores fundamentales piensas que nos transmite la publicidad?:

a) _____
b) _____
c) _____

41. ¿Qué valores fundamentales crees que intenta transmitir la escuela?:

a) _____
b) _____
c) _____

42. ¿Te parece importante desarrollar una actitud crítica ante los anuncios?:

a) No considero importante esta cuestión.
b) No
c) Sí

43. En caso afirmativo, ¿cómo hacerlo? (Enumera tres propuestas):

a) _____
b) _____
c) _____

44. ¿Sabías o has aprendido que la televisión tienen un lenguaje propio con códigos especiales?:

a) Sí
b) No

45. ¿Consideras que con esta asignatura has comenzado a conocer estos códigos?:

a) No
b) Sí
c) Muy superficialmente

46. ¿Crees que el conocimiento del lenguaje audiovisual repercute en un mejor visionado de la TV?:

a) Sí
b) No

47. Indica, si los conoces, algunos rasgos sobresalientes del discurso y el lenguaje de la tele. (Señala tres):

a) _____
b) _____
c) _____

5. Nuestra vida como telespectadores

48. ¿Por qué crees que dedicas gran parte de tu tiempo libre a ver la televisión?:

a) Por no saber qué hacer.
b) Para divertirme.
c) Para evadirme y entretenerme.
d) Para formarme.
e) Otras (indicar) _____

49. ¿Consideras que ahora, después de este Programa, planificas tu consumo de televisión?:

a) Bastante
b) Poco
c) Nada

50. ¿Crees que sabes ya, al menos, planificar mejor tu consumo y ver aquello que realmente te conviene?:

a) Sí
b) No
c) Sólo a veces

Universidad de Huelva 2009

51. ¿Te ha servido el Programa para plantearte seriamente los valores positivos y negativos que la televisión aporta en tu vida?:

a) Muy superficialmente
b) No
c) Sí

52. Indica ahora, pensándolo, algunos de los valores fundamentales que crees que te aporta la televisión en tu vida. (Señala tres):

a) _____
b) _____
c) _____

53. Señala también los contravalores –aspectos negativos– que la televisión trae consigo y que te afectan personalmente. (Indica tres):

a) _____
b) _____
c) _____

6: Nuestra propuesta como telespectadores

54. ¿Crees, después de haber desarrollado este Programa, que se puede aprender a ver la tele?:

a) No
b) Sí

55. ¿Consideras que este Programa enseña de forma sistemática a «ver» la televisión?:

a) No
b) La televisión no hay que aprender a verla.
c) Sí, bastante
d) Sí, un poco

56. ¿Crees que es importante ser un telespectador activo y crítico?:

a) Sí
b) No
c) Me es Indiferente.

57. ¿Piensas ahora que tenemos, como telespectadores, que canalizar nuestras críticas a la televisión de alguna manera?:

a) Nunca
b) Alguna vez
c) Con frecuencia

58. Para ser un buen telespectador, es importante:

a) Ver mucha televisión y conocer casi todos sus programas.
b) Ignorar y rechazar la televisión de nuestra vida.
c) Racionalizar el consumo de la televisión.

59. Enumera tres hábitos y actitudes de un buen telespectador:

a) _____
b) _____
c) _____

¡Gracias por tus respuestas!

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

4

Evaluación de la experimentación

Modelo del cuestionario de los profesores/as

Universidad de Huelva 2009

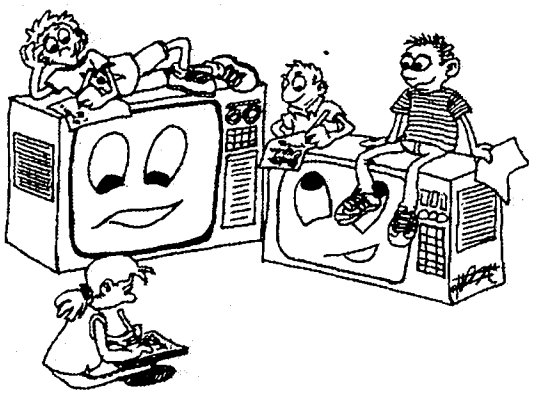
Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Programa Didáctico
«Descubriendo la caja mágica»

Cuestionario sobre competencia televisiva
(Conocimientos, hábitos, expectativas y valores sobre TV)

Prueba de diagnóstico docente inicial



La televisión

Cuestionario de profesores

□ □ □ □ □

1. Datos de identificación

a) Sexo: H M

b) Centro: _____

c) Ciudad _____

d) Curso en el que imparte el Programa:

4° ESO 1° Bach. Otro ____

e) Especialidad _____

2. Nosotros y la tele

1. ¿Cuántos televisores hay en su casa?:
   a) 0
   b) 1
   c) 2
   d) 3
   e) 4
   f) 5 ó más

2. ¿Cuánto tiempo cree que está encendida la televisión en su casa diariamente?:
   a) Nada
   b) Menos de una hora
   c) Entre una hora y dos
   d) Entre dos y tres horas
   e) Entre tres o cuatro horas
   f) Más de cuatro horas

3. Si hay más de un televisor, ¿dónde se encuentran ubicados? (señale las casillas que correspondan):
   a) Cocina
   b) Sala de estar
   c) Habitación de los padres
   d) Habitaciones de los hijos
   e) Otras habitaciones

4. ¿Tiene televisión en su dormitorio?:
   a) Sí
   b) No
   c) No, pero la voy a tener pronto

5. Si hay más de un aparato receptor, ¿dónde suele ver la televisión?:
   a) Comedor, salón o sala de estar
   b) Dormitorio personal
   c) Cocina
   d) Habitación de los padres
   e) Habitaciones de los hermanos
   f) Otras habitaciones

6. ¿Cuántos programas aproximadamente ve en la televisión a diario?:
   a) Ninguno
   b) Uno o dos
   c) Tres o cuatro
   d) Más de cuatro

7. ¿A qué hora habitualmente ve la tele? (seleccione hasta tres):
   a) No veo la tele casi nunca
   b) Por la mañana, antes de ir a clase
   c) Antes de comer
   d) Durante la comida
   e) Después de comer
   f) Por la tarde, al volver de clase
   g) Durante la cena
   h) Por la noche
   i) De madrugada (a partir de las 12 noche)

8. ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedica a ver la televisión diariamente?:
   a) Nada
   b) Menos de una hora
   c) Entre una hora y dos
   d) Entre dos y tres horas
   e) Entre tres o cuatro horas
   f) Más de cuatro horas

9. Los fines de semana ¿ve más televisión que a diario?:
   a) Sí
   b) No
   c) Sólo a veces

10. Cuando ve la televisión, ¿cómo suele hacerlo?:
   a) Solo habitualmente
   b) Acompañado de la pareja
   c) Acompañado de mis hijos
   d) Indistintamente

3. El mundo de la tele

11. ¿Conoce las principales funciones de los medios de comunicación?:
   a) No
   b) Sí

12. En caso afirmativo, cítelas:
   1. _____
   2. _____
   3. _____

13. Cuando ud. ve la tele, lo hace generalmente:
   a) Por hábito y costumbre, para ver lo que echan.
   b) Porque hay un programa que me interesa ver.

14. ¿Para qué le sirve la televisión en su vida?:
   a) Entretenerse y divertirse.
   b) Aprender nuevas cosas y conocer otros mundos.
   c) Informarse.
   d) Evadirse.

Universidad de Huelva 2009

15. ¿Cree que está informado acerca del fenómeno de la televisión (naturaleza, efectos, consecuencias, etc.?:
   a) Mucho
   b) Poco
   c) Nada

16. ¿Cree que es importante saber cómo funciona el mundo de la televisión?:
   a) No tiene valor en mi vida.
   b) No me repercute para ver los programas.
   c) Es importante para los expertos y profesionales.
   c) Es importante para mí, para conocer mejor la televisión que veo.

17. ¿Cambiará en el futuro nuestra relación con la televisión?:
   a) Veremos más la televisión.
   b) Veremos menos la televisión.
   c) Veremos la televisión de otra manera.

18. En este último caso, indicar cómo:
   _____

4. Los contenidos y el lenguaje de la tele

19. ¿Cree que hace un uso consciente y planificado de la televisión en su vida?:
   a) Sí
   b) No
   c) A veces

20. ¿Qué es lo que más suele ver en la tele? (señale hasta tres):
   a) De todo un poco
   b) Películas de cine
   c) Teleseries
   d) Concursos
   e) Informativos
   f) Anuncios
   g) Deportes
   h) Dibujos animados
   i) Otros (especificar) _____

21. ¿Qué géneros televisivos son los que más le gustan? (señale hasta tres):
   a) De todo un poco
   b) Películas de cine
   c) Teleseries
   d) Concursos
   f) Informativos
   g) Anuncios
   h) Deportes
   i) Dibujos animados
   j) Otros (especificar) _____

22. ¿Cuáles son sus programas favoritos? (señale tres por orden de preferencia):
   a) _____
   b) _____
   c) _____

23. ¿Cuáles son sus personajes favoritos? (señale tres por orden de preferencia):
   a) _____
   b) _____
   c) _____

24. ¿Salen en televisión?:
   a) Poco
   b) Mucho
   c) Nada

25. ¿Conoce la programación de todas las cadenas?:
   a) Mal
   b) Bien
   c) Regular
   d) Bastante bien

26. ¿Cuáles son sus cadenas preferidas? (indique tres por orden de preferencia):
   a) TVE1
   b) La Dos
   c) Antena 3
   d) Canal Sur
   e) Tele 5
   f) Canal +
   g) TV local (indicar) _____
   h) Canal por antena parabólica (indicar)
   _____

1ª	2ª	3ª

(indicar la letra correspondiente)

27. ¿Cómo se informa de los programas?:
   a) Viendo la tele
   b) Con los amigos
   c) A través de avances de programación en la tele
   d) En revistas, periódicos o publicaciones especializadas en TV
   e) En el teletexto

28. ¿Cree que es posible analizar críticamente los programas de la televisión?:
   a) No, los programas son para verlos, no para analizarlos.
   b) Sí, es importante para conocerlos mejor.

29. ¿Ha reflexionado seriamente alguna vez sobre los programas de la televisión que ve?:
   a) Sí, muchas veces
   b) No, nunca
   c) Muy esporádicamente

Universidad de Huelva 2009

30. ¿Sirve para algo tener una actitud crítica ante la televisión?:
a) No, es una pérdida de tiempo.
b) Sí, es bueno para nuestra formación.
c) No, te despista sobre la información de los programas.
d) Sí, nos ayuda a descubrir sus mensajes.

31. ¿Ofrece la televisión una información real de los acontecimientos?:
a) Sí, emite muchas informaciones objetivas.
c) No, la televisión es pura ficción.
c) Depende de los tipos de programas.
d) La televisión en general es una «construcción» de la realidad.

32. ¿Cree que la televisión nos manipula?:
a) No
b) Sí
c) A veces

33. En caso positivo, indique cómo:
_____

34. ¿Se ha planteado alguna vez cómo la TV nos «engancha» a nosotros como televidentes a través de los programas de entretenimiento?:
a) Sí
b) No
c) No considero importante esta cuestión.

35. ¿Ha reflexionado alguna vez sobre los recursos que emplean los programas dramáticos (películas, teleseries, etc.) para divertirnos y entretenernos?:
a) Sí
b) No
c) No considero importante esta cuestión.

36. Si conoce algunos «trucos» de la tele para alterar la realidad, enumere tres:
a) _____
b) _____
c) _____

37. ¿Qué opina sobre la cantidad y frecuencia de anuncios en TV?:
a) Excesivos
b) Normal
c) Escasos

38. ¿Cuáles cree usted que son las funciones de la publicidad en televisión? (enumere tres):
a) _____
b) _____
c) _____

39. ¿Cuál es su actitud ante la publicidad?:
a) Procuro desentenderme o rechazarla.
b) Cierta pasividad e indiferencia.
c) Me gusta, la sigo con interés.

40. ¿Se ha parado alguna vez a «leer» detenidamente una imagen publicitaria?:
a) No considero importante esta cuestión.
b) No
c) Sí

41. En caso positivo, indique cómo:
_____

42. ¿Cree que reflexionar sobre la publicidad en televisión, mejorará la calidad de vida social?:
a) Sí
b) No
c) No considero importante esta cuestión.

43. ¿Piensa que los publicistas nos pueden engañar con sus anuncios?
a) No considero importante esta cuestión.
b) No
c) Sí

44. ¿Qué valores fundamentales opina que transmite la publicidad?:
a) _____
b) _____
c) _____

45. ¿Qué valores fundamentales estima que transmite la escuela?:
a) _____
b) _____
c) _____

46. ¿Es importante desarrollar una actitud crítica ante los anuncios?:
a) No considero importante esta cuestión.
b) No
c) Sí

47. En caso afirmativo, ¿cómo hacerlo? (enumere tres propuestas):
a) _____
b) _____
c) _____

48. ¿Sabe que la televisión tienen un lenguaje propio con unos códigos especiales?:
a) Sí
b) No

49. ¿Se considera que conoce suficientemente estos códigos?:
a) Sí
b) No
c) Muy superficialmente

50. ¿Cree que el conocimiento del lenguaje audiovisual repercute en un mejor visionado de la TV?:
a) Sí
b) No

Universidad de Huelva 2009

51. Indique, si los conoce, algunos rasgos sobresalientes del discurso y el lenguaje de la tele (señale tres):

a) _____
b) _____
c) _____

5. Nuestra vida como telespectador

52. ¿Por qué cree que dedica parte de su tiempo libre a ver la televisión?

a) Por no saber qué hacer.
b) Para divertirme.
c) Para evadirme y entretenerme.
d) Para formarme.
e) Otras _____

53. ¿Considera que planifica su consumo de televisión?

a) Bastante
b) Poco
c) Nada

54. ¿Le parece correcto que los adultos prohíban o permitan que los jóvenes vean la televisión?

a) No
b) Sí
c) Depende del programa.

55. ¿Cree ud. que sabe planificar su consumo y ver aquello que realmente le conviene?

a) Sí
b) No
c) Sólo a veces

56. ¿Se ha planteado alguna vez seriamente los valores positivos y negativos que la televisión aporta en su vida personal?

a) Muy superficialmente
b) No
c) Sí

57. Indique ahora algunos de los valores fundamentales que cree ud. que le aporta la televisión en su vida (señale tres):

a) _____
b) _____
c) _____

58. Señale también los contravalores –aspectos negativos– que la televisión trae consigo y que le afectan personalmente (indique tres):

a) _____
b) _____
c) _____

6. Nuestra propuesta como telespectadores

59. ¿Cree ud. que se puede aprender a ver la tele?

a) No
b) Sí

60. ¿Ha aprendido ud. alguna vez de forma sistemática a «ver» la televisión?

a) No, nunca
b) Sí, en mi formación académica
c) Sí, en los cursos de perfeccionamiento
d) De manera autónoma, a través de libros
e) La televisión no hay que aprender a verla.

61. ¿Cree que es importante ser un telespectador activo y crítico?

a) Sí
b) No
c) Indiferente

62. ¿Ha canalizado alguna vez sus críticas a la televisión por algún medio?

a) Nunca
b) Alguna vez
c) Con frecuencia

63. Para ser un buen telespectador, es importante:

a) Ver mucha televisión y conocer casi todos sus programas.
b) Ignorar y rechazar la televisión de nuestra vida.
c) Racionalizar el consumo de la televisión.

64. Enumere tres hábitos y actitudes de un buen telespectador:

a) _____
b) _____
c) _____

¡Gracias por sus respuestas!

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

5

Evaluación de la experimentación

Extracto de
Observaciones externas

Nota: En la Documentación Complementaria se encuentran íntegros los textos.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

OBSERVACIONES EXTERNAS
IES "San Sebastián"

Código: RCF
Nº Sesiones: 13
Fecha comienzo y final: 27/01/97 -12/06/97

RCF 01
27/01/97
Lunes

IES "San Sebastián"
4º ESO
13:35/14:35

Son las dos menos diez y la clase aún no ha comenzado. Los alumnos están sentados de forma muy dispersa. La clase está dividida en tres hileras de tres mesas cada una, todas ellas mirando hacia la pizarra. Los alumnos están muy distanciados entre sí y quedan muchas mesas libres. Están gritando y se están diciendo cosas unos a otros; se escuchan algunas expresiones como: «¡Qué gracioso!». Se ríen y forman alboroto con las carpetas.

La profesora acaba de mandar poner encima de la mesa el trabajo que tenían pendiente del día anterior y el Libro del Alumno. Éste consistía en construir un relato de lo que sería para cada uno de los alumnos, en particular, un día sin la televisión. La profesora da opción a que los alumnos, de forma voluntaria, lean las redacciones. A continuación pide a uno de los alumnos (alumno A) que lo lea y a los demás les pide por favor que escuchen a su compañero. Dos alumnas se hacen señas, mientras se lee y hay otros que sonríen porque al parecer les hace gracia lo que está leyendo ese alumno. Al finalizar su lectura, la profesora comenta que dicho alumno no ha entendido bien la actividad, que de lo que se trataba era de contar una experiencia (real o ficticia) de lo que sería para él un día sin el televisor. A esto añadió el comentario de que la redacción sería más complicada para aquél que tuviese adicción por la tele y, en cambio, más fácil a quien no estuviese acostumbrado a ver la tele asiduamente.

Ahora la profesora solicita leer la redacción a otro alumno (alumno B), el cual protesta diciendo: «¿Pero qué tengo... que contar mi vida?». La profesora le dice que no se trata de eso, que a ella no le interesa, que lo que le interesa es que lea su redacción, a lo que éste asiente y la lee. Mientras tanto, unos alumnos escuchan, otros se ríen y otros están escribiendo.

Al finalizar la lectura, la profesora pide a la clase un poco de respeto, en cuanto se trata de experiencias de cada uno. En esto, pide a una alumna (alumna C) que lea la suya. Esta vez todos están callados, escuchando. Cuando termina, la profesora da su conformidad. Una vez más se pide a otro alumno (alumno D) que lea su relato, el cual rechaza la petición, porque dice que cree que no la tiene bien. La profesora le dice que la lea y que después, ya le dirá qué tal está. Así lo hace. Mientras tanto, se observa a un alumno pasando hojas de su Libro, una chica que está haciendo su redacción y otro chico que la está repasando. Los demás escuchan atentamente.

De nuevo, se le pide a otra alumna (alumna E) que lea la suya quien contesta rápidamente que no le ha dado tiempo y que la está terminando. Se lo dice a otra compañera (alumna F) y sin más, ésta le contesta a la profesora que no tiene ganas, pero rápidamente accede.

La profesora repite el mismo proceso con otro alumno (alumno F), el cual responde con

Universidad de Huelva 2009

que no tiene ganas de leerlo, quejándose a la vez de que a él le toca todos los días. La profesora insiste y al final termina cediendo. Mientras tanto, dos alumnas están hablando y se pasan unas hojas. Otros dos alumnos también hablan entre ellos en voz baja. El alumno F acaba de leer una cosa de la que todos se ríen.

La profesora continúa con la lectura y se la propone a otro alumno (alumno G), quien empieza sin ninguna objeción. Las dos alumnas anteriores continúan hablándose y mirándose; otra de ellas le pasa el cuaderno a la compañera de delante para que lea su redacción. Por último, para finalizar esta corrección, la profesora comenta que si hay alguien más que tenga interés en que su redacción, se lea; nadie toma la iniciativa, tan sólo la profesora, que se dirige a la alumna E (la cual no tenía antes terminada la redacción) para ver si ha terminado y ésta le dice que sí y a continuación comienza a leerla.

Después se procede a un comentario de la profesora que explica que, según lo que cuentan los alumnos en las redacciones, no parecen ser muy teleadictos. A esto un alumno salta rápidamente con que no está de acuerdo. La profesora explica que ella se basa en lo dicho, pero que evidentemente sí ha notado en la redacción que algo cambiarían sus vidas si la televisión no estuviese en sus hogares. De todas formas, le da la opción a este alumno para que se explique mejor, para que manifieste su opinión, a lo que éste dice que cree que casi todo el mundo ve mucho la televisión y que sus compañeros no estaban diciendo del todo la verdad. La profesora pregunta si hay alguien en la clase que se sintiera muy mal si se llevaran la tele por un tiempo y todos rápidamente protestan, a la vez que bromean y se ríen. Cuenta que en el Libro verían la experiencia de un profesor que hizo esta prueba con sus alumnos: No ver la tele durante toda una semana. Un alumno dice que es necesario ver la TV porque si no, no nos enteraríamos de muchas cosas importantes y puso un ejemplo: «Si no tuviésemos TV, no nos enteraríamos de un huracán que hubiese en Huelva». Otra alumna le discute.

La maestra recuerda las normas de diálogo; en este momento una alumna le dice molesta a un compañero: «¡Hay que ver cómo se está poniendo el niño!». El otro le contesta y le dice: «¡Cállate ya!». La profesora les dice a todos que va a tener que terminar por poner ceros y rápidamente se recupera el clima de diálogo. A continuación, se sigue con la aclaración que la profesora le estaba haciendo al alumno de antes y explica que no es que sea perjudicial ver la televisión, que lo que sí es perjudicial es verla en exceso y según lo que se vea. En este momento, pide a todos los alumnos que busquen la página 7; propone a un alumno que no ha leído su redacción que lea el texto que viene en esa página. Todos los demás siguen la lectura en su Libro. Hace una parada la profesora y recuerda a sus alumnos lo hablado en clases anteriores sobre los planteamientos de la ética y sobre los comportamientos éticos y pide que se relacione con lo que se está leyendo en el texto sobre la influencia de la televisión. Pide que se extraigan expresiones del texto que reflejen la influencia de la tele en los comportamientos de las personas. Los alumnos empiezan de forma aleatoria a decir las siguientes expresiones:

- *La televisión como:*
- *Símbolo que mejor define la sociedad de nuestro tiempo.*
- *Un miembro más de la familia.*
- *Un mundo de ilusiones.*
- *Una música de fondo.*

Un alumno, muy interesado en el tema, pregunta que cuándo se da un uso inadecuado de la TV, y la profesora le contesta que cuando hay un uso excesivo y pone varios ejemplos para que se den cuenta de lo que ésta influye sobre las personas (la Navidad, el disco de las Spice Girls). Todos los alumnos están escuchando atentamente. La profesora dice que no todo lo de la tele es malo, pero que sí en ciertos aspectos es un «comedero de coco», que machaca.

Universidad de Huelva 2009

A continuación, invita a seguir leyendo el texto que no se había terminado (dos alumnos se miran entre sí y se ríen) la profesora vuelve a dar otra explicación de lo leído y pregunta a los alumnos que si han visto últimamente anuncios. Varios de ellos dicen que sí. Después les pregunta que si han visto un anuncio que parece informar de un detergente y al final resulta que lo que publicita es una furgoneta. Algunos exclaman: «¡Ah, sí!». La profesora invita a que si alguno puede que lo grabe para poderlo analizar otro día.

El alumno que estaba leyendo el texto del Libro prosigue y todos van siguiendo la lectura. Hay un alumno que está sentado en la última fila que mira la hora. Por último, la profesora comunica a sus alumnos. Las tres cosas que le gustaría haber conseguido de ellos al finalizar el trabajo del Libro; continúa explicando las partes más fundamentales del Manual (Módulos y Unidades) y el desarrollo que sigue.

Se empiezan a escuchar gritos en los pasillos y apenas se escucha la explicación de la profesora. Ésta sitúa a los alumnos en la Unidad 1, que es la que se trabajará el próximo día, pero los alumnos están recogiendo ya y moviendo las sillas para irse. Por último, la profesora pide hacer un ejercicio de la página número 19 para el próximo día; ellos lo anotan rápidamente a la vez que se van levantando y se van yendo. Algunos, antes de salir por la puerta, me miran con cara de curiosidad e intriga.

RCF 02 **IES "San Sebastián"**
03/02/97 **4º ESO**
Lunes **13:35/14:35**

Son las dos menos diez y la profesora acaba de dejar diez minutos para terminar la actividad que tenían pendiente del día anterior y comenta que esta actividad podía hacerse mediante la presentación de un catálogo, una especie de álbum, el cual debe aportar cuanto más mejor. La profesora planteó esta actividad como una alternativa a la actividad número 2 de la página 22 del Libro titulada «¡El museo de los medios!». Consistía, por tanto, en que los alumnos, con material de tecnologías audiovisuales encontrados en revistas, catálogos... que tuviesen en casa, construyesen una especie de mural, con cartulina, o como ellos quisieran. La profesora dice que esta actividad se hace en clase y que se entregaría el próximo jueves. Los alumnos empiezan a protestar y se levantan haciendo mucho ruido con las sillas, entre carpetazos, voces y comentarios. Algunos alumnos (más interesados) se acercan a la profesora y le enseñan hojas de folletos de Continente e Hipercor y revistas que han encontrado. Mientras tanto se van formando los grupos para realizar este trabajo, pero todo ello se hace bajo un clima de mucho alboroto (son incapaces de hacer las cosas ordenada y silenciosamente).

La profesora acaba de llamar en voz alta a una alumna para comentarle una cosa. Ahora, se dispone a dar vueltas por los grupos para ver lo que están trabajando. Algunos alumnos levantan la mano para consultarle algunas dudas.

Se acaban de formar siete grupos, compuestos cuatro de ellos de cuatro miembros y tres de ellos de tres miembros. Un alumno de un grupo le pregunta a otro de otro grupo si lo tiene hecho ya y éste se levanta y se dirige al grupo para responderle. Hay un grupo que está trabajando muy atentamente y que está utilizando como material varios folletos de Continente.

Universidad de Huelva 2009

Hay alumnos que están terminando la actividad número 5 de la página 21, que no les dio tiempo de terminarla el último día. Los que van terminando esa actividad, han de entregársela a la profesora y después realizar la actividad número 2 de la página 22 (en grupo) para tenerla para la próxima clase.

En un grupo, un alumno pregunta a otro si hay que hacerlo con una cartulina (al parecer no estaba prestando mucha atención cuando la profesora lo explicó al principio). Hay otro chico que está muy concentrado en lo que está haciendo y otros dos chicos de un grupo se acaban de levantar; uno de ellos (en este caso una alumna) se dirige a mí y me pregunta cómo me llamo y después le pregunta algo a la profesora (es el segundo día que estoy en clase y veo normal que se interroguen sobre mi presencia, sobre lo que allí estoy haciendo). La profesora acaba de acercarse a un grupo y les anima a que trabajen. Un alumno le pregunta: «¿Entonces, el folio no vale?». con lo cual lo coge, lo rompe, se levanta y va a tirarlo».

Una chica se acerca a un grupo para preguntar una duda. Ahora hay tres alumnos levantados que se mueven de un sitio para otro. La profesora ha vuelto a su mesa y un alumno va a preguntarle. Concretamente, en este momento,.hay tres grupos que están muy concentrados en su actividad y hay uno que se ha quedado con dos alumnos porque los otros dos se han levantado y están dando vueltas (como en la mayoría de las aulas, me imagino, hay alumnos que trabajan más y otros a los que les supone un gran esfuerzo realizar una actividad). Los dos que permanecen en el grupo están hablando y charlando de cosas que no tienen que ver con el tema. La profesora vuelve a hacer un recorrido por los grupos para ver qué tal van (parece ser que los alumnos cuentan con poco material para realizar la actividad número 2). Hay otro grupo que le pregunta a la profesora que para cuándo es ese trabajo y ella le dice que a medida que se vaya terminando se va entregando. La profesora acude a un grupo para aclarar sus dudas. Hay un alumno sentado en la mesa de delante de la profesora, que está guardando las cosas y la profesora está hablando en este momento con él. Rápidamente se vuelve y forma de nuevo el grupo junto con dos compañeras que tiene detrás.

Hay un alumno, que está pegado a la pared, que está observando muy detenidamente la portada del Libro de la Guía del Alumno. La mayoría de los grupos se ríen y se divierten con lo que están haciendo y con las cosas que están comentando. Hay un alumno en un grupo que le está enseñando cosas a los demás del Libro y se están riendo. Hay un grupo que tan sólo ha hecho del trabajo que había que hacer, la portada. Curiosamente hay otros dos alumnos que están discutiendo muy enfadados acerca de una actividad, en la que uno piensa una cosa y otro otra. En otro grupo, una chica se ha enfadado con los demás compañeros porque no le atienden a sus comentarios en la actividad.

La profesora recuerda a sus alumnos que el jueves lo tienen que entregar (porque hay muchos alumnos que están levantados y formando alboroto). La clase está a punto de terminar, la mayoría de los alumnos se han levantado para irse y hay un grupo que continúa con su trabajo, a pesar de que todos se están marchando. Hay un alumno que se acerca a mí y me pregunta que para qué sirve lo que estoy haciendo, que si es para la evaluación. Este último grupo sigue trabajando y la profesora les dice que vayan terminando para irse, al mismo tiempo que les comenta que la actividad personal había que tenerla hecha para entregársela en ese mismo momento. Los alumnos le suplican que les deje entregarlo el jueves, que ellos a primera hora de la mañana la buscan y se lo dan. La profesora consiente y todos recogen para irse.

... / ...

Universidad de Huelva 2009

6

Evaluación de la experimentación

Extracto de
Diarios de profesores/as

Nota: En la Documentación Complementaria se encuentran íntegros los textos.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Diario de clase del profesor

Clave: FVM/dp
IES de «San Juan» de Huelva
4º ESO
Asignatura: Información y Comunicación

FVM/dp. Sesión 1
Viernes, 10 enero 1997 (08:15/09:10)

Para preparar la sesión, he revisado el modelo definitivo de cuestionario sobre competencia televisiva «La tele en nuestras vidas» para prever las posibles dificultades que podrían surgir a la hora de cumplimentarlo.

Como en el trimestre anterior ya había dado a conocer al alumnado en qué consistiría el trabajo a partir de este segundo trimestre, no ha sido preciso entrar en muchas explicaciones antes de presentarle el cuestionario. Lo rellenan en silencio. Alguien me dice que las preguntas 38 y 44 son iguales, pero prefiero no hacer ninguna aclaración. A casi todos/as les da tiempo a terminar; Goyi me pide que le deje un poco más de tiempo para terminarlo y quedamos en que me lo entregará en el recreo.

Pocas conclusiones puedo extraer de esta primera sesión. Simplemente que los alumnos y las alumnas parecen estar interesados/as por el trabajo que vamos a realizar.

FVM/dp. Sesiones 2 y 3
Martes, 14 enero 1997 (13:20/15:00)

He echado un vistazo muy general a la Guía Didáctica y me he leído detenidamente los apartados I, II, III, IV y las Unidades Didácticas 1.1 y 1.2 del Cuaderno del Alumno/a. He seleccionado lo que leeremos en clase y las actividades que realizaremos.

Reparto el Cuaderno del Alumno/a; pido una persona voluntaria para recoger el dinero y se ofrece Vanesa. Observo que miran el material con curiosidad. Oigo algún comentario: «¡Qué gordo!» Dejo unos minutos para que le echen un primer vistazo antes de pasar a presentarlo. Les pido que lean la introducción y que alguien lo haga en voz alta. Lo hace Pilar; tras el segundo párrafo pregunto si lo van entendiendo y todos/as responden que sí. Vuelvo a preguntar si están de acuerdo con lo que allí dice y vuelven a asentir. Seguimos leyendo (ahora Iván en voz alta). Cuando terminamos pregunto si hay alguna duda y me dicen que no. Paso a hacer la presentación de los objetivos generales. Los leo y aclaro lo que considero necesario. Me doy cuenta de que se están aburriendo y decido acelerar el proceso. Les pregunto que qué les parece que trabajemos estos temas; intervienen varios diciendo que muy bien. Intento arrancar razones, pero lo más que obtengo es un «porque está muy guay». Insistiendo algo más, consigo que alguien diga que, como pasan mucho tiempo delante de la televisión, es importante que aprendan a verla bien.

Universidad de Huelva 2009

Les comento los bloques en los que se divide el Libro y de qué trata cada uno. Compruebo que el tema de la comunicación y sus elementos lo han visto prácticamente en todos los cursos anteriores en el área de Lengua C. y Literatura (también hicimos alguna referencia en el primer trimestre). Acordamos saltarlo y entrar sin más preámbulos en el tema de la Televisión.

Al haber realizado previamente la encuesta inicial, considero repetitivo trabajar el apartado «¿Qué sabemos?» del tema 1.2. Entramos directamente en el apartado «Investigamos y aprendemos», concretamente en la actividad «Respondemos... ya». La mayoría lo realiza sin dificultad, aunque hay quien no lo entiende muy bien y quien considera que hay varias preguntas que son prácticamente iguales. Cuando suena la sirena que avisa que ha transcurrido la primera hora, consigo que permanezcan sentados para terminar la actividad, robándoles un minuto de los cinco de descanso. ¡Todo un récord!

Tras unos minutos, volvemos a clase. Me interesa saber lo que han puesto en sus cuadernos y pienso que lo mejor es hacer una puesta en común. Les pido que, voluntariamente, vayan leyendo al menos tres respuestas por cada frase. Participan de un modo fluido. A quienes no hablan, les hago participar preguntándoles directamente: «¿Tú qué has puesto?» Se generan varios debates que considero conveniente no cortar, el más interesante sobre modelos de relaciones amorosas y sexuales que transmiten las series tipo «Melrose Place». Esto ocupa el resto de la sesión.

He notado que, en general, los alumnos y alumnas se han entusiasmado mucho con el debate surgido al final de la clase; pienso que ha sido porque han hablado de realidades muy cercanas que, sin embargo, pocas veces se habían planteado con una actitud crítica como la que ha generado la realización de la actividad planteada.

FVM/dp. Sesión 4
Viernes, 17 enero 1997 (08:15/09:10)

Primera sesión a la que asiste Carmen Rebollo en calidad de observadora externa. La presento y explico al grupo en qué consiste su tarea. Les indico que tanto ellos como yo tenemos que intentar olvidarnos de que está presente. Parece que lo entienden y lo aceptan bien. Carmen ocupa un lugar en las últimas mesas, lo cual contribuye a que pase desapercibida. El alumno Manuel asiste por primera vez este trimestre. Le entrego el material y le indico que dedique la clase a hacer el cuestionario sobre competencia televisiva que no realizó en su día.

Intento centrar el tema. Les recuerdo que estamos trabajando ya en la Unidad 1.2, «Nosotros y la tele: ¿Cómo la vemos?». Como en la clase anterior comenzamos a trabajar esta Unidad sin leer sus objetivos, pues habíamos leído la «Introducción» y los objetivos generales («Seremos capaces de...»), y hubiese sido algo pesado seguir leyendo objetivos, les digo que vamos a leerlos ahora. Previamente les pregunto si saben por qué es importante conocer los objetivos y me responden que para saber lo que van a aprender. Les indico que además es ideal para poder evaluar la marcha y el resultado del trabajo que hagamos. Una alumna voluntaria lee los objetivos en voz alta y en cada uno voy preguntando si lo comprenden y si alguien lo puede explicar con sus palabras. El que les resulta más difícil de comprender es el primero, debido a la expresión «hábitos y gustos de recepción televisiva», por lo que debo intervenir para aclarar el significado de dicha expresión. El segundo y el tercero son ellos

Universidad de Huelva 2009

quienes lo aclaran. El cuarto, como nadie lo explica voluntariamente, le pido que lo haga a una alumna que intuyo que tiene mucho que aportar pero que no suele hablar si no se le anima (Ana Mª). Hace una explicación del objetivo que nos sorprende a todos/as por su rigurosidad y la madurez que muestra en su forma de expresarse.

Tras la lectura de objetivos, continuamos con el bloque «Investigamos y aprendemos», concretamente con la actividad 3, «¡Valoramos a la tele!». Realizan la 1ª fase de modo individual (por cierto, descubrimos un pequeño error: falta espacio para la razón correspondiente a la frase nº 6). Se ven trabajando con interés. Cuando observo que prácticamente todos/as han terminado, los agrupo, siguiendo el criterio de proximidad, en cuatro grupos de cuatro miembros para continuar la segunda fase del ejercicio. Doy vueltas por el aula para atender a los distintos grupos, aunque, de los cuatro, sólo me da tiempo de atender a tres. Cuando todos han terminado, hacemos una puesta en común en la que cada grupo dice su frase más aceptada y los demás dicen en qué orden la han colocado. La más acertada parece ser «La tele nos manipula y engaña».

Como veo que se acerca el final de la clase, les encargo la realización de la encuesta propuesta en el apartado «Profundizamos». Cada alumno o alumna tendrán que realizar ocho encuestas de modo que correspondan a un chico y a una chica de cada uno de los cuatro niveles que hay en el Instituto. Deberán traerlas el próximo día. Con esto, suena la sirena y termina la clase.

Ha sido una clase intensa, con distintas actividades y dinámicas de trabajo. Mi impresión es que siguen estando bastante motivados con el trabajo que estamos haciendo, aunque, por ser esta la primera hora de la mañana, están menos activos/as de lo que debieran (hay que tener en cuenta que una gran mayoría del alumnado tiene la costumbre de levantarse diez o quince minutos antes de que comiencen las clases y no desayuna hasta la hora del recreo).

FVM/dp. Sesiones 5 y 6
Martes, 21 enero 1997 (13:20/15:00)

Por primera vez, después de las vacaciones, no falta nadie a clase. Comienzo preguntando si han traído las encuestas que les encargué y levantan la mano todos menos cuatro: Jesús y Pilar, que no habían asistido a la última clase; Daniel, que se le ha olvidado y Manuel, que dice que no se había enterado. Forman grupos de cuatro para poner en común lo resultados y, a los que no han traído nada, les digo que hagan los ejercicios que no tienen hechos por haber faltado. Les facilito en la pizarra un cuadro para la tabulación:

Programas favoritos Alumnos 1º ciclo	Alumnas 1º ciclo	Alumnos 2º ciclo	Alumnas 2º ciclo

Observo que todos/as trabajan con interés. El grupo que no tenía las tareas hechas termina de hacer los otros ejercicios atrasados y se pone a hablar de sus cosas (no sé que hacer con ellos). Los otros tres grupos trabajan a ritmo desigual, debido a las distintas estrategias que

Universidad de Huelva 2009

utilizan. El grupo en el que está Águeda es el más lento, pero prefiero que sea así para que ella pueda seguir bien el trabajo. Los grupos que van terminando, salen a la pizarra y van poniendo en cada apartado los programas que han sido nombrados más de una vez en sus respectivos equipos. Cuando suena la sirena que indica el descanso entre las dos sesiones, el grupo más rezagado aún no ha terminado su puesta en común, por lo que siguen trabajando. Cuando vuelven sus compañeros/as, deben esperar a que terminen de colocar los resultados en la pizarra. Cuando éstos están completos, pido a un miembro de cada equipo que salga a la pizarra y haga la suma y clasificación de cada uno de los apartados.

Hasta aquí, la clase ha sido seguida con interés. Les pido que, a la vista de los resultados, contesten por escrito a la pregunta «¿Tienen las preferencias televisivas relación con la edad y el sexo de los telespectadores?». Se ponen a responderla, pero observo que algo no va bien. Hay quien dice que no entiende la pregunta, quien no sabe qué contestar y quien, simplemente, pasa del tema. Creo que la actividad así planteada no motiva lo suficiente. Más teniendo en cuenta que son cerca de las tres y están en el Instituto desde las ocho y cuarto. Les animo a hacerla diciéndoles que, cuando la contesten, leemos algunas y nos vamos. El «chantaje» sólo funciona relativamente, pues sigo notando desgana. Aún así, la mayoría contesta la pregunta. Pido que se lea una de cada grupo. Observo que las respuestas y los razonamientos que hacen son algo incoherentes. Dos grupos dicen que sí existe relación y dos grupos que no (me sorprende gratamente que sea Águeda la que habla cuando pido la respuesta de alguien de su grupo; está muy bien integrada en este grupo). Como veo que no puedo sacar más de ellos/as, doy por terminada la clase cinco minutos antes de las tres, decisión que acogen con gran alegría. En resumen, la primera hora fue bastante bien; a partir del descanso, no funcionó.

FVM/dp. Sesión 7
Viernes, 24 enero 1997 (08:15/09:10)

Para preparar la sesión, reviso las actividades que quedan pendientes para finalizar la Unidad 1.2 y que no dio tiempo a realizar en la sesión anterior (apartados «Para saber más» y «Nos evaluamos»). Pretendo comparar las encuestas sobre consumo de TV con el tiempo que ellos dicen dedicar a su consumo. Me valdré para ello de los datos obtenidos en el cuestionario inicial que contestaron en la sesión 1 (previamente compruebo que los resultados coinciden). Como estimo que puede que no dé tiempo a todo, invierto el orden de los dos bloques en que se divide la evaluación, de modo que pueda hacer en clase las actividades grupales y terminen en sus casas las individuales.

Comienzo comentando los gráficos sobre consumo de TV. Les hago algunas preguntas, por ejemplo «¿Por qué creéis que los japoneses dedican tanto tiempo a ver la televisión?». Dan algunas respuestas y, después, yo les doy mi opinión. A continuación pregunto si confían en el resultado de las encuestas y algunos responden que no. Les reto a que comprueben si el cuadro sobre consumo infantil-juvenil de TV que aparece en el Libro se ajusta a sus propias realidades. Pido para ello un voluntario o voluntaria que haga de secretario/a en la pizarra y sale Manuel, ante el mosqueo de Pilar que dice que otra vez la he dejado sin salir. Les pregunto la edad y la mayoría tiene quince años, mientras que un grupo minoritario ha cumplido ya los dieciséis y alguno los diecisiete. Leemos el resultado de la pregunta 8 del cuestionario: «La tele en nuestra vida», referida al tiempo que dedican diariamente a ver la

Universidad de Huelva 2009

televisión. Después traducimos cada respuesta en minutos y hallamos la media de minutos que los alumnos y alumnas del grupo dedican a ver la televisión. Estos son los resultados:

a) Nada.....	*0 x 0 min. = 0*
b) Menos de una hora.....	*1 x 30 min. = 30*
c) Entre una hora y dos.....	*5 x 90 min. = 450*
d) Entre dos y tres horas.....	*7 x 150 min. = 1050*
e) Entre tres y cuatro horas.....	*4 x 210 min. = 840*
f) Más de cuatro horas.....	*4 x 270 min. = 1080*
Total minutos.....	*3.450 : 21 = 164 minutos*

Hemos obtenido, pues, una media de 164 minutos. Comprueban que, efectivamente, coincide con el tiempo que le concede el gráfico del Cuaderno, concretamente 217 minutos entre 13 y 15 años y 163 entre 16 y 24. Observo que se quedan bastante sorprendidos. Me dirijo específicamente a quienes habían dicho que no confiaban en el resultado de las encuestas y reconocen que estaban equivocados. Aprovecho la situación para insistir en la eficacia de la encuesta como método de investigación y poner algunos ejemplos.

Pasamos a realizar la evaluación grupal. Se organizan en cuatro grupos de cuatro y uno de cinco miembros. Hago algunas aclaraciones sobre las preguntas. Percibo un buen ambiente de trabajo; me doy una vuelta por los grupos y en todos se está debatiendo; todos terminan en el tiempo de clase, excepto el grupo de Águeda, Juan Bta. C., Patricia y Mª Luisa M., que trabajan muy bien juntos pero necesitan más tiempo que los demás grupos (les digo que busquen tiempo para reunirse fuera de clase y terminar). Antes de finalizar la clase, les indico que la parte individual deberán hacerla en casa y traerla el próximo día. Me pregunto cómo haré para enterarme de las respuestas. Me interesa, pero ¿cuánto tiempo me llevará leerlas todas?; y dedicar otra clase o parte de ella a una puesta en común me parece excesivo, pues el material es muy amplio y me gustaría trabajar todos los bloques de contenido.

He salido bastante satisfecho de esta sesión. La actividad de las encuestas creó un clima expectante y el resultado les sorprendió. Los grupos no han perdido el tiempo, han mostrado interés y han debatido entre ellos. Creo que la clase les ha resultado atractiva y amena.

FVM/dp. Sesiones 8 y 9
Martes, 4 febrero 1997 (13:30/15:00)

He estado gestionando una visita a las instalaciones de Canal Sur en San Juan de Aznalfarache y a una productora para asistir a una grabación del programa «Conocer Andalucía». Cuando todo estaba previsto, e incluso ya los alumnos y alumnas informados, han surgido problemas por parte de la productora y parece difícil que podamos ir. Queda la opción de ir sólo a Canal Sur, pero considero que la actividad quedaría demasiado pobre.

Hace diez días que tuvimos la última sesión. Las clases del día 28 se perdieron por estar yo enfermo y la del 31 por ser día no lectivo en el Instituto. Aunque es un hueco demasiado grande para retomar la evaluación, creo que será necesario, pues si no es así, no recojo referencias de cómo marcha el proceso. Consulto el material del alumno/a y preveo las actividades que podemos realizar: puesta en común de la evaluación individual y grupal de la Unidad 1.2; presentación de la Unidad 2.1; lectura y comentario de objetivos; cuestionario «¿Qué sabemos?»; «Investigamos y aprendemos», actividades 1 y 3.

... / ...

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

7

Evaluación de la experimentación

Extracto de
Diarios de alumnos/as

Nota: En la Documentación Complementaria se encuentran íntegros los textos.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Diario de clase de la alumna

Clave: GAC/da
IES «San Juan del Puerto» de Huelva
4º ESO
Asignatura: Información y comunicación

GAC/da. Sesión 1
Viernes, 10 enero 1997 (08:15/09:10)

Hablamos muy ligeramente de lo que íbamos a hacer en este segundo trimestre e hicimos un cuestionario bastante largo que nos tuvo ocupados toda la hora.

GAC/da. Sesión 2
Martes, 14 enero 1997 (13:20/15:00)

Recibimos el Libro «Descubriendo la caja mágica», con el que vamos a trabajar este trimestre. En la primera hora hablamos del Libro y leímos algunos apartados de interés, saltándonos muchos otros.

Al principio de la segunda hora, se habló del viaje que íbamos a hacer a los estudios de Canal Sur. Seguidamente empezamos a hacer la actividad «¡Respondemos ya!» que consistía en responder a preguntas en un tiempo limitado. Una vez que terminamos la actividad, la pusimos en común. Algunas preguntas eran muy breves y otras más extensas. Recuerdo que nos llevamos bastante tiempo con un pequeño debate que surgió a raíz de una de las respuestas que se dieron. Finalmente, creo que la clase fue amena para mí y para mis compañeros ya que la actividad y el pequeño debate la hicieron, al parecer, más corta.

GAC/da. Sesión 3
Viernes, 17 enero 1997 (08:15/09:10)

La clase comenzó con la presentación de una chica que iba a observar cómo trabajábamos la materia, ya que uno de los autores fue profesor de ella en la Universidad. Al principio, pienso que la gente se sentía un poco cortada pero poco a poco todo volvió a la normalidad.

Leímos los objetivos de la Unidad Didáctica 1 y los comentamos un poco. Hicimos una actividad conocida como «¡Valoramos la tele!», en la que, como dice el título, valoramos la tele en distintos aspectos. Una vez terminada la parte individual de la actividad, nos pusimos en pequeños grupos, sacando la media entre todos los puntos que le habíamos dado a cada aspecto. Más tarde, la puesta en común fue a nivel de la clase y de la que surgieron varias y diversas opiniones, como siempre.

La clase finalizó con la propuesta de hacer entrevistas a los alumnos/as del centro (un chico y una chica de cada curso) sobre los 5 programas más vistos.

Universidad de Huelva 2009

GAC/da. Sesión 4
Martes, 21 enero 1997 (13:20/15:00)

1ª Hora. El profesor nos pregunta quiénes tenemos o no hecha las entrevistas y a continuación nos dice qué haremos con ellas. Una vez terminada la explicación nos distribuye en grupos en los que necesitamos toda la información de las distintas personas de dicho grupo sacando una sola hoja con los programas más vistos en los distintos ciclos y sexos. Para obtener una recopilación más general, se escribieron en la pizarra todos aquellos programas que se repetían más de una vez, mientras tanto los demás hablamos o terminamos de poner en común nuestras encuestas en los grupos. Toca el timbre y la mayoría de nosotros salimos fuera, otros se quedaron en el aula terminando.

2ª Hora. Se sigue escribiendo en la pizarra el resultado de las encuestas. Una vez que se termina, vemos cuáles son los programas más vistos por los distintos ciclos y sexos. Cuando acabamos de ver y comentar muy brevemente los distintos resultados, sacamos conclusiones individuales acerca de las diferencias que existen entre los distintos gustos, que varían en función de la edad y el sexo. Volvimos a poner en común, o mejor dicho, algunos dicen en voz alta sus conclusiones con respecto a la encuesta. No se apreció mucha variedad de opiniones. Esta clase ha sido un poco más movida y pienso que hemos estado más distraídos, ya que es nuestra última hora y todos queremos terminar. Finalmente, el profesor pasa por las mesas para observar, más o menos, quiénes han sacado sus conclusiones o quiénes se han dejado llevar, un poco más por las ganas de salir.

GAC/da. Sesión 5
Viernes, 24 enero 1997 (08:15/09:10)

Hoy, de nuevo, está con nosotros la chica del viernes pasado y la clase actúa con normalidad, es decir, los alumnos no nos cortamos, actuamos como si fuese una más. La clase comenzó, como siempre, pasando lista y seguidamente abrimos el Libro por la pág. 31 y comentamos los gráficos del apartado «Para saber más...» En el primer gráfico no nos detuvimos mucho, sin embargo, en el segundo sí, puesto que surgieron varias opiniones que se oponían a la credibilidad de las encuestas. Para convencer a las personas que opinaban de dicha manera cogimos los cuestionarios que hicimos el primer día de clase de este segundo trimestre y nos fuimos a la pregunta de «cuánto tiempo veíamos la televisión». Sacamos la media de la clase y nuestro grupo de edad veía, gráficamente, el mismo tiempo la televisión que los del mismo grupo de edad que aparecía en el Libro, aumentando así el nivel de credibilidad de las encuestas.

Cuando acabamos de comentar los gráficos, el profesor nos explicó por encima la actividad «Nos evaluamos» y nos distribuyó en grupos para hacer el apartado «A nivel grupal», ya que no nos daba tiempo de hacer el de «A nivel personal» que nos tuvimos que dar prisa en esta última actividad por la escasez de tiempo.

GAC/da. Sesión 6
Martes, 4 febrero 1997 (13:20/15:00)

1ª Hora. Hablamos del viaje previsto para el próximo martes 11. El profesor nos dio una explicación de la anulación, aún no confirmada, del viaje porque estábamos esperando que

Universidad de Huelva 2009

nos llamaran. Bien, y dejando el viaje a un lado, abrimos nuestros Libros y comentamos la actividad que hicimos el último día de clase. Casi todos coincidíamos en que los objetivos del Libro de la Unidad trabajada habían sido cumplidos, así dábamos por terminada la Unidad 1 y comenzamos la 2 viendo partes de las que se componía. Leímos los objetivos y la introducción de la primera parte y los comentamos, sobre todo, aquello que nos ofrecía alguna duda como la palabra «organigrama». Tocó el timbre y tuvimos los cinco minutos de descanso.

2ª Hora. Ya habían llamado y efectivamente nos habían confirmado la anulación del viaje. Aportamos distintas soluciones para poder ir pero ninguna era del todo conveniente. Noté a la gente desilusionada. Y volvimos al Libro, hicimos la actividad «¿Qué sabemos?» oralmente, participando toda la clase. Le echamos una ojeada al mapa conceptual de la televisión que se encuentra a pie de página. Seguidamente, hicimos la actividad «Nuestra agenda de la tele».

Salieron tres medios de comunicación (prensa, radio, televisión) ordenados de menor a mayor tiempo diario dedicado a ver o utilizar los distintos medios. A raíz de aquí, discutimos si la televisión es el medio más usado, el por qué...Como conclusión: la televisión es el medio más usado porque es el más cómodo. Después hicimos una «lluvia de ideas» sobre las actividades que podríamos haber hecho en el tiempo que veíamos la televisión.

La clase de hoy, aún siendo la última hora, creo que para todos ha sido una hora divertida.

GAC/da. Sesión 7
Viernes, 7 febrero 1997 (08:15/09:10)

Ha faltado mucha gente a clase, quizá sea por el Carnaval (en el instituto también es Carnaval y los alumnos ensayan). La clase empezó recordando un poco lo del día anterior y terminando la "lluvia de ideas" del día anterior también. A continuación, el profesor preguntó qué eran los créditos; hubo multitud de respuestas, desde que eran lo que daban los bancos hasta acercarse más al entorno de la televisión. Así que, como no teníamos una idea clara, el profesor nos lo fue explicando conforme íbamos leyendo el apartado «¡Los créditos!» del Libro y cuando terminamos, pidió voluntarios para grabar los créditos de varios programas.

Después nos fuimos a la página 37 y leímos el cuadro de dicha página; luego ejecutamos la actividad correspondiente al apartado «¡La singularidad de las emisoras!», por cierto, surgió una pequeña duda acerca de distinguir las cadenas de televisión; nosotros decíamos que no y el profesor que sí las distinguíamos. Nos pusimos por parejas o tríos y rellenamos el cuadro de dicha actividad. Cuando terminamos, lo pusimos en común con toda la clase.

GAC/da. Sesión 8
Martes, 11 febrero 1997 (13:20/15:00)

1ª Hora. La clase comenzó. Primero, en el aula de siempre, luego, nos bajamos a una más cómoda para ver en el televisor los créditos que habíamos grabado el día anterior. Antes de empezar, volvimos a leer «¡Los créditos!» y pusimos el vídeo. Costó un poco anotar los créditos del vídeo debido a la rapidez. Esto me lleva a pensar que con la importancia que tiene esta parte, a veces, en algunos programas, películas... Es imposible prestar atención e informarse de ello.

Universidad de Huelva 2009

2ª Hora. Después del descanso, seguimos tomando nota de los créditos que faltaban. Los comparamos con otros observando los que se repetían y por qué. Dejamos los créditos a un lado y fuimos a la página 40 para comentar parte del organigrama. Para completar dicho organigrama y tener más información, el profesor nos dio unas fotocopias para observar y comentar a la vez. Salimos antes de tiempo ya que estábamos cansados y un poco aburridos con esta actividad.

GAC/da. Sesión 9
Viernes, 14 febrero 1997 (08:15/09:10)

Terminamos de ver los organigramas y sacamos conclusiones con respecto a estos y a los créditos. Una vez terminada esta labor, nos fuimos a la segunda fotocopia donde comenzamos un esquema en el que hablamos de la producción televisiva (equipos, directores...). El Libro, concretamente el apartado «¡La función de la tele!» que leímos, nos sirvió de ayuda para elaborar un cuadro correspondiente a dicho apartado. Finalmente, pusimos en común con la clase los cuadros. Hubo diversidad de opiñiones a la hora de comentar las funciones que desempeñaba un programa.

GAC/da. Sesión 10
Martes, 18 febrero 1997 (13:20/15:00)

1ª Hora. Pasamos a la Unidad Didáctica 2.2 porque queremos resumir un poco, a fin de hacer un programa. Esta propuesta creo que ha sido muy acertada o, al menos, tengo la sensación que nos ha gustado a todos. Bien, leímos la introducción y, en la página 45, pudimos observar distintos modelos de aparatos de televisión, los cuales nos despertó gran curiosidad ya que había algunos que no nos resultaban tan familiar como los que vemos actualmente. Una vez vistos los objetivos, pasamos a la actividad «¡La tele de hoy: ¿tele de siempre?!» donde nos proponían una entrevista a algún abuelo para que nos hablara de los cambios sufridos por la televisión desde que apareció, o desde que ellos la recuerdan, hasta ahora. Esta propuesta no tuvo mucho éxito.

2ª Hora. Esta clase como es tan larga, llega el momento que nos cansamos y no disfrutamos de actividades que pueden resultar muy interesantes. El profesor percibió un ambiente no muy adecuado para trabajar, para ello dio unos minutos de relajación (aprovechamos este tiempo para dedicarlo a otra cosa, como una pequeña actuación de Carnaval que nos ofreció una compañera). Seguimos trabajando sobre la tele de hoy, por grupos. Luego, lo pusimos en común y con el mapa conceptual de la página 43, resumimos toda la clase de hoy.

Como dije al principio, si no fuera por la duración de esta hora sería la clase ideal y la asignatura preferida por todos, ya que la gente se muestra más animada y participativa que en otras. Depende del día, pero se suele terminar muy cansado de esta clase del martes, al trabajar tanto tiempo una materia y una temática.

... / ...

Universidad de Huelva 2009

8

Evaluación de la experimentación

Extracto de
Entrevistas colectivas a profesores aplicadores

Nota: En la Documentación Complementaria se encuentran íntegros los textos.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

PROTOCOLO PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN CON LOS PROFESORES/AS APLICADORES/AS

3 DE JULIO DE 1997. 18.00 H.
Aula Departamental del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

6ª SESIÓN

1. Esquema de trabajo

1. *Valoración global del Programa Didáctico.*
2. *El uso de los materiales: Libros (Alumno/a y Profesor/a), Cuadernos, Vídeos, Guías, etc. Su diseño y desarrollo.*
3. *El clima y el trabajo en el aula.*
4. *Las estrategias de evaluación utilizadas:*
   - *Con los alumnos: las encuestas.*
   - *La autoevaluación docente: el diario.*
5. *Percepciones de cambios en los alumnos a corto plazo: limitaciones para la producción de cambios más profundos.*
6. *Nuevas propuestas para el próximo año.*

Profesores asistentes:

- *Helvia Blanco Pérez*
- *Juan Antonio Gómez Rodríguez*
- *Mª Dolores (Loles) Martínez Rodríguez*
- *Mª Amor Pérez Rodríguez*
- *Francisco (Fran) Vázquez Mojarro*
- *Leonor (Nori) Sayago Ramírez*
- *Francisca (Curra) Mejías Arroyo*
- *José Ignacio Aguaded Gómez*

2. Desarrollo de la Sesión

- Ignacio: Hoy lo que se pretende es que hagamos una valoración global del Programa. Por un lado, valorar el material, el diseño del material, qué posibilidades creéis vosotros que tiene este material que habéis trabajado, qué limitaciones tiene en su diseño; y por otro lado, también sería interesante que viéramos qué problemas hemos tenido en su aplicación, no solamente en el diseño del material, sino también en su desarrollo práctico, cómo lo hemos aplicado en las siete aulas. Al final, sería interesante que hablásemos un poco de qué impresiones de cambios percibimos en nuestros alumnos; si realmente creéis que ha habido algún cambio, o si no ha habido más, qué causas han podido existir, o bien si creéis que la mayoría de los cambios van a ser a un medio plazo, y no a corto plazo. Ya después, podemos hacer unas sugerencias finales cada uno. Entonces, lo primero sería que valorárais el material en su conjunto, ya que sois unos testigos de excepción, porque habéis tenido posibilidades de aplicarlo antes que nadie, aunque sabemos que por falta de tiempo no completamente. ¿Qué valoración hacéis, a nivel global y no limitada a casos concretos, del material?

- Loles: La valoración que hago es que ha sido un material muy completo, muy diversificado,

Universidad de Huelva 2009

y que yo en este primer uso, no lo he podido controlar, no lo he podido dominar y pienso que le sacaré mucho más provecho en el próximo curso, una vez que lo conozco más en profundidad. Después pienso que es un material muy abierto, por supuesto, no es para ir aplicándolo punto por punto, sino que la profesora le tiene que echar mucho de sí misma, para ir seleccionando, cambiando actividades... A mí ciertas actividades me han dado ideas para otras, a lo mejor más convenientes; lo veo así, como un material bastante abierto y que, por supuesto, exige una puesta al día metodológica porque, yo, por lo menos, reconozco que en esto no estoy actualizada, como creo que la mayoría. No estoy acostumbrada a una asignatura como ésta con una evaluación continua auténtica y con una metodología participativa al cien por cien, como ha sido ésta. Entonces, en ese sentido, yo lo veo como que a mí me ha aportado bastante y al alumnado yo he visto que también, por lo que nosotros hemos comentado. Ellos mismos me lo han dicho, que ven ya la televisión de otra manera, por supuesto, la siguen viendo bastante, pero menos que antes y sobre todo que seleccionan más y que también sienten más curiosidad de lo que pasa en el mundo, y que han desarrollado su sentido crítico; eso no sólo por la aplicación del Programa, sino también por lo que se ha trabajado en prensa y en radio, un poquito, durante el primer trimestre, pero también les ha aportado en cuanto a una forma distinta de trabajar una asignatura que les ha sido bastante menos pesada, se lo han pasado mejor y yo creo que le han sacado bastante partido.

- Curra: El material es abundante; me siento mal porque no lo hemos podido mirarlo entero, en el sentido de que cuando he ido cogiendo el truco, es cuando se acaba el curso. He notado una diferencia tremenda cuando he aplicado los vídeos a cuando hemos estado en clase haciendo de actividades, pues las actividades para ellos no es nada nuevo en cuanto a la forma; ya que consiste en plantear actividades y en resolverlas, por lo que no les hace gracia, ni aunque fuesen de televisión, porque ellos se creían inicialmente que iban a estar viendo televisión y saben lo que quieren ver y no se veían ellos con la capacidad de... no querían aprender nada sobre televisión, entonces... les ha costado mucho. No está el campo abonado en ese aspecto. Cuando hemos trabajado sobre los vídeos, ahí sí que he encontrado ventajas, y es justo cuando se ha ido acabando el curso, cuando más los he utilizado; por ello, si el curso empezara ahora, comenzaría con los vídeos, con todas sus actividades: los ejercicios previos, las actividades durante y después de la visualización, las finales, es decir toda la planificación que se proponen en las Guías de Explotación Didáctica. Y a partir de los vídeos, encaminaría todo. Se pueden hacer muchas actividades, pero a partir de los vídeos. Hasta ahora lo que he ido haciendo es meter los vídeos donde yo creía que venían bien, pero si lo vuelvo a hacer, lo hago justo al contrario: a partir de los vídeos, que yo sé que son motivadores para ellos, empezaría todas las actividades: las series, los informativos, las novelas...

- Juan Antonio: A mí, el diseño del material, me ha parecido magnífico, lo que pasa es que al ser muy denso y al haber falta de formación de los profesores en algunos casos y en otros de desconocimiento profundo del material antes de empezar a aplicarlo, pues cuando lo vas aplicando surgen muchas dudas, que te obligan a cambiar parte de la estructura o saltarte muchísimas cosas. Esto es para mí el error más claro del material. Se podrían haber eliminado algunas Unidades, y haber ido, sobre todo, al final, que es para mí lo más importante, y no que se ha hecho de manera muy atropellada. Yo, creo que a los alumnos son las últimas Unidades las que más les ha gustado y a mí las que mas rendimiento me han dado. En cuanto a los chavales, bueno, yo tenía muy pocos alumnos, empecé con cuatro o cinco alumnos, por abandono, me quedé con tres, pero en el Programa de las últimas sesiones, asistieron todos y no hubo problemas de ningún tipo. Por supuesto, ven la tele de otra manera, y yo ya lo dije en otra reunión, que los frutos de esto, se ven a largo plazo. Lo que a mí me alegró muchísimo fue la frase de una alumna: «Hay que ver, que ahora no puedes dejar de ver

Universidad de Huelva 2009

la tele sin un sentido más crítico, porque teniendo en cuenta las reflexiones que estamos haciendo en clase: la publicidad está enmascarada, ¿por qué esa cantidad de fútbol?...». Ya ellos empiezan a plantearse una serie de cuestiones muy interesantes y ya eso hay que valorarlo también.

- Amor: Yo lo que más resaltaría del material es que a mí me ha resultado muy amplio y diverso. Me di cuenta después de las dos primeras Unidades que tenía que ir recortando porque no llegaba, y a pesar de que he recortado un montón, no he llegado porque además como tenía un grupo tan numeroso, pues era todavía más difícil. Cada vez que planteábamos una actividad, nos llevaba bastante tiempo, no sólo el hacerla, sino también el revisarla, contrastarla, etc. Yo he trabajado mucho más la parte de grupo que la individual, porque me funcionaba mejor. Los vídeos, he puesto algunos, sí que es verdad que es lo que a ellos le llamaba más la atención, pero en concreto el grupo mío ha funcionado mucho mejor cuando han tenido que hacer actividades y sobre todo en esas actividades estaban ellos más libres. Donde más se han interesado, fue cuando trabajamos el telediario: en toda la fase previa disfrutaron bastante y luego en la realización también. Hubo gente que lo hizo en directo en la clase y gente que lo grabó en cinta, y tanto a unos como a otros, les ha ido muy bien. En la última parte, como veía que no llegaba, porque ya se acababa el curso, entonces, en las Unidades en las que se relacionaban los valores, más vinculadas a la Ética que es mi asignatura, les señalé una serie de trabajos que tenían que hacer en grupo, en los que de alguna manera ellos tenían que sintetizar las actividades que había en el Libro del Alumno y elaborarlos ellos de una manera diferente. Entonces tenían que hacer sus propios mapas conceptuales, su propia detección de ideas previas, seleccionar las actividades que quisieran, incluso inventarse actividades diferentes, y realizarlas, las evaluaciones... o sea, tenían que condensarlo en una única Unidad. Ha habido trabajos buenísimos, y eso ha sido lo que más me ha llamado la atención, pues hay dos o tres, bueno la mayoría ha hecho una simple síntesis y no se han quebrado mucho la cabeza, pero he tenido un par de ellos que incluso han hecho actividades por su cuenta, y están bastante bien, por lo que me ha parecido que aquello ha servido para algo, pues es fuerte el esfuerzo de inventarse cosas o de hacer una síntesis de un Libro. También de vez en cuando algún comentario que han hecho: «cuando estábamos viendo la tele, nos acordábamos de ti»; eso ya por lo menos es algo. Lo que no me ha ido muy bien, es que no he podido llegar a la fase más práctica, en donde se hubieran visto a lo mejor más expresividad por parte de ellos, más frutos...

-Helvia: Dado que, hoy por hoy, es necesaria una actitud crítica ante la televisión, el hecho de presentar como materia en el Bachillerato, a través de la asignatura optativa de Medios de Comunicación, toda una propuesta para aprender a ver «la caja tonta», creo que es muy positivo. Por su formato, distinto al resto de los libros de texto que normalmente manejamos en el aula, es igualmente atractivo, sugerente y manejable. Dice el dicho popular que para atacar al enemigo, lo mejor es hacerlo desde dentro, por ello, yo creo que para comprobar cómo es y cómo debería ser la televisión, es necesario ver la televisión, y así se plantea en el presente Programa; hemos visto la tele y viéndola la hemos «criticado». Sí es posible que parte de la desmotivación de los alumnos y en parte la mía propia haya sido provocada por la cantidad de Unidades que el Programa contiene. Es probable que con bloques más extensos y con la reducción del número de Unidades Didácticas el interés hubiera sido mayor. Lo hemos dicho siempre, es necesaria la previa selección tanto de Unidades como de actividades que se pretenden realizar, ya que el Programa, completo por extenso, se presta a ello. En cuanto a los materiales, he utilizado el Cuaderno del Alumno y los vídeos, con sus Guías didácticas. Han sido vitales los vídeos que, además de hacerles más apetecibles algunas Unidades, nos han mostrado información complementaria que no teníamos en el Cua-

Universidad de Huelva 2009

derno. Las Guías didácticas de los vídeos, como se dijo en el cuaderno de evaluación, son imprescindibles a la hora de seleccionar el trabajo, a la hora de preparar actividades sobre lo visto en clase, a la hora de aclarar algún término que no ha quedado claro. El diseño de los cuadernos tan sólo tiene una pega: la monotonía que puede provocar en los alumnos por el hecho de estar confeccionado en blanco y negro y por el tipo de letra, demasiado pequeña algunas veces.

- Fran: En su conjunto, el material es muy válido, por una parte el Libro del Alumno está organizado, desde el punto de vista de una organización de contenidos muy lógica y las Unidades siguen un proceso totalmente constructivista. En principio, se supone que eso fomenta el aprendizaje significativo. Por el contrario, ha sido un material muy excesivo, de forma que las actividades desbordan; recordar lo que es un curso, más cuando intentamos trabajar en dos trimestre e incluso en uno. Hay que hacer una selección necesariamente, con lo cual las Unidades que están diseñadas nos dejan de valer, porque no podemos seleccionar diciendo: «Esta Unidad la trabajo, pero ésta otra, no». Como las Unidades están estructuradas desde el punto de vista de seguir un proceso muy en la línea del constructivismo, en el momento en que sacas actividades de diferentes sitios, tienes que reestructurar todo casi por completo. Entonces yo me planteo si al ser un material tan amplio, ¿no sería más práctico que fueran unas baterías de actividades que permitiera al profesor diseñar sus Unidades Didácticas? De todas formas, es una cuestión que me planteo no por criticar lo que es el material en sí, que me parece que está muy bien, sino porque después, con el tiempo que disponemos y en la práctica, no podemos llevarlo a cabo todo. Entonces... ¿cómo encajamos todo eso? En el tema de la Guía Didáctica, aunque reconozco que la he usado poco, casi cuando más la he estudiado ha sido en el momento de valorar el diseño del material. Pero también es cierto que yo me he encontrado a veces con alguna actividad con la que no sabía muy bien por dónde tirar y lo primero a lo que recurría era a la Guía y en ésta no había referencias concretas. Lógicamente, con la cantidad de actividades que hay, si tuviera que hacer referencias concretas a cada una de ellas, sería de locos. Sin embargo, hay algunas actividades tipo que podrían tener una orientación didáctica...

- Ignacio: Es que en general son actividades muy abiertas, y parece que es muy difícil ofrecer pautas que valgan para las diferentes actividades. Además hay otro handicap, no hay referencia a programas concretos de televisión, porque yo me planteé que si hacía referencia a programas, la Guía estaría caduca para dentro de dos años. Entonces, las respuestas parece que son difíciles y muy abiertas...

- Fran: Sí, pero, por ejemplo, hay veces en que las actividades quedan demasiado abiertas, sobre todo, cuando entramos en el último bloque, en la fase creativa, se quedan sin concreción...

- Ignacio: En general, el módulo creativo es muy incompleto, con respecto al bloque de análisis crítico, que se trabaja con mayor intensidad...

- Fran: Sí, pero de todas formas, si eso se compensara con unas orientaciones de cómo trabajar, porque en el momento en que entramos en un proceso creativo, tienes que dejar que el grupo te vaya marcando la pauta, entonces, no puedes ir dirigiendo tanto el proceso. Entonces quizás más que cerrar el Libro del Alumno, debe ofrecer algunas pautas de cómo trabajar esa parte, porque normalmente los problemas que nos encontramos en la fase creativa no son tan dispares. Es una serie de problemas básicos, y que se repiten. Es lo único que he buscado en la Guía y no he encontrado.

... / ...

Universidad de Huelva 2009

9

Evaluación de la experimentación

Extracto de
Entrevistas colectivas a observadores/as

Nota: En la Documentación Complementaria se encuentran íntegros los textos.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

PROTOCOLO PARA LA ENTREVISTA COLECTIVA CON LOS OBSERVADORES/AS

16 DE JUNIO DE 1997. 17.00 H.
Aula Departamental del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

7ª SESIÓN

1. Esquema de trabajo

1. *Valoración global del Programa Didáctico.*
2. *El uso de los materiales: Libros (alumno/a y profesor/a), Cuadernos, Vídeos, Guías, etc.*
3. *El clima de clase: actitudes de alumnos/as y profesor/a.*
4. *Percepciones de cambios en los alumnos a corto plazo: limitaciones para la producción de cambios más profundos.*
5. *La observación: como técnica de observación. Limitaciones y Ventajas.*
6. *Aportaciones personales a la experiencia docente personal.*
7. *Otras incidencias.*

Observadores/as asistentes:

Mª Jesús Salas Pérez
Mª Carmen Figueroa
Mara Coronel García
Eva Mª Prado Cuesto
Rocío Cárdenas Fernández
Carmen Rebollo Vázquez
Ana Romero Villegas
Mª José Laureano Delgado
Profesor José Ignacio Aguaded

2. Desarrollo de la Sesión

- Ignacio: Vamos a desarrollar la última entrevista colectiva, y lo que se pretende es hacer una síntesis de lo que ha sido el Programa. Por lo tanto, lo primero que vamos hacer es valorar globalmente el Programa Didáctico, vamos a ver qué uso se ha hecho de los materiales (Libros, Cuadernos, Vídeos y Guías), vamos a ver también un poco las actitudes que han tenido los alumnos y los profesores ante el Programa Didáctico. Y por otro lado, vamos a centrarnos, si nosotros como observadores hemos percibido algunos cambios en los alumnos, tanto a corto plazo como si podemos intuir alguna modificación en el futuro. Finalmente, terminaremos la Sesión con un comentario de la observación, como técnica de investigación, si creemos que nos ha servido, qué ventajas y limitaciones hemos encontrado y, finalmente, me gustaría que hicierais una aportación general sobre qué aportaciones creéis vosotros que ha hecho esta investigación para vuestra futura docencia. Bien, pues, entonces empezaremos con una valoración global del Programa. Sería un poco comentar qué os ha parecido la aplicación del Programa Didáctico.

- Carmen: Bueno en mi caso, la valoración global ha sido muy positiva, no sé si ha sido por la metodología llevada a cabo, o no sé exactamente a qué se debe, pero ha sido muy positiva porque yo he podido parar el procedimiento desde el principio hasta el final y al final

Universidad de Huelva 2009

he visto resultados, no es que hayan sido muy buenos, ni resultados excelentes pero, yo creo que los objetivos que perseguía el Programa los he podido observar, así que la observación a nivel general, puedo decir que ha sido positiva, notable.

- Mª José: Bueno, en mi caso pienso que la valoración global del Programa no ha sido, he visto algunos cambios la verdad, sobre todo en un sector de lo que es el grupo que he estado observando que se implicaba más directamente con lo que es el Programa, se veían mucho más motivados y han seguido bien el Programa, en ellos sí, sí he visto cambios y se ha ido viendo un poco a lo largo de lo que ha sido la aplicación del Programa, cómo se han sentido ellos más partícipes y se han preocupado, se han hecho muchos comentarios que al principio no llegaban a hacerlo y entonces esto veo que ha sido fruto de esta aplicación. Después, hay otro sector que no ha sido tan positivo, pero pienso que en general el Programa sirve, ha servido bien porque de hecho hay un grupo de alumnos que lo demuestran.

- Mara: yo considero que no puedo dar una valoración muy concluyente porque en el centro que yo estaba no se ha seguido el Programa hasta el final, se han quedado en el principio, entonces yo el progreso de los alumnos he visto que han mejorado en algún sector de la clase, pero en otros he visto que las actividades le parecían muy continuas, todas iguales, pues se han ido desmotivando y poco a poco no he visto un progreso de la clase, en general.

- Mª Jesús: Yo considero que el Programa ha causado efecto en los alumnos, tanto la metodología que ha seguido Juan Antonio como la participación de los alumnos ha sido muy activa y dinámica. La aplicación del Programa ha resultado muy bien, pues los alumnos han seguido el ritmo de clase, pero siempre teniendo en cuenta que es un grupo reducido y la falta de asistencia influye mucho. Creo que dentro de lo posible se ha llevado en un efecto positivo el Programa.

- Ana: Yo considero que el Programa se ha llevado muy bien, se ha seguido paso por paso todos los puntos que están en las Unidades, pero siempre con muchas modificaciones, potenciando la participación de los alumnos en todo momento. Lo he visto positivo por eso.

- Rocío: Yo tengo que destacar que el Programa ha sido muy positivo porque creo que era necesario, que es importante tratar este contenido de los medios de comunicación que ha estado mucho tiempo muerto en la enseñanza. Pienso que el Programa principalmente ha servido para eso, para iniciar un camino muy largo, porque se trata de cambiar aptitudes y es algo difícil, pero por lo menos ha servido para dar los primeros pasos. Por otro lado, pienso que el Programa está muy bien estructurado, tiene muy buena planificación, que da mucho juego para ser creativo, para crear en la clase un clima dinámico y participativo. Pero, por supuesto, depende mucho del enfoque que le dé el profesor y si es capaz de adaptarlo a las posibilidades e intereses de sus alumnos. En mi caso pienso que ha sido así.

- Eva: Bueno, mi valoración general ha sido muy positiva ya que el material se adapta tanto a los niños como a las necesidades que el profesor vaya observando, pudiendo cambiar actividades, etc. Además, a pesar del poco tiempo que ha estado el material en la clase, porque mis observaciones han partido de una asignatura cuatrimestral, pues yo le he visto que hay bastantes cambios ya que se han fomentado aptitudes críticas en los alumnos.

- Ignacio: Bien, sabéis que uno de los aspectos fundamentales del Programa son los materiales, y que de alguna forma el diseño del Programa fundamentalmente se ha centrado en la elaboración de una serie de materiales, concretamente el Libro del Alumno, el del Profesor, además de una serie de vídeos, las Guías de Explotación Didáctica, etc. Me gustaría que valorárais un poco qué os ha parecido o qué uso creéis vosotros que se ha hecho de esos materiales, si realmente se han usado o no, como estaba planificado; si se han reestructurado, si se han flexibilizado y si se ha dado juego y potencialidad a todo ese material.

Universidad de Huelva 2009

- Carmen: Yo creo que el Programa es bastante amplio en cuanto a materiales, que ofrece un abanico muy extenso, pero yo creo que el período de tiempo que se ha apuntado para llevar a la práctica el Programa es muy limitado, entonces en mi caso, el profesor ha ido adaptando según lo que ha considerado pertinente de esos materiales, por ejemplo, el Libro tanto del Alumno como del Profesor, lo ha utilizado más en un primer momento, en el período de representación, en el período de asimilación de contenidos, en este sentido. Y después, se ha centrado más en los vídeos que ha sido muy fructífera su utilización porque los chavales han tomado una visión de lo que posteriormente iban a realizar, visión de programas televisivos que posteriormente iban a realizar, ha sido muy significativo el poder utilizar los videos. Y después, las Guías también se utilizaron en ese período en el que se utilizaron los vídeos, es decir, no es que se haya utilizado todo desde el principio hasta el final, pero en diferentes momentos del período de aplicación, pues, se han utilizado. Y considero que el Programa ofrece variedad para poder aplicarlo, usando los materiales en los momentos necesarios.

- Mª José: Pues, en mi caso se relaciona un poco con lo que ha dicho Carmen, pues en las primeras observaciones a las que yo he asistido, estaba con el Libro del Alumno, me imagino que sería también, la verdad como tenía que ser, para que el alumno tenga una toma de contacto, para introducir lo que era en sí el Programa, entonces en las primeras Unidades se han centrado más que todo en lo que era el Libro del Alumno. Ya después, se puede decir que ha habido otro período donde se ha centrado más en la utilización, más que nada, vídeos. Se han puesto los diferentes vídeos referentes a los programas y de cada vídeo se ha hecho una valoración a grandes rasgos, algunos comentarios y opiniones no se han empleado y estaban dentro de lo que eran los vídeos, las Guías de Explotación Didáctica, por lo menos en las observaciones a las que yo he ido, no se si en el resto de las clases se han utilizado o no. En la última parte del Programa ya se han vuelto a centrar más en el Libro del Alumno. De todas maneras, aparte de los materiales que el Programa concentra, se han puesto otros vídeos, como materiales complementarios, la utilización de vídeos, y de todas maneras creo que el Programa, la utilización de ese material sí ha sido buena, pero creo que se debería haber hecho más uso de ellos, la verdad. Si se le hubiera dado otro enfoque, de explotarlos al máximo, se hubieran conseguido más resultados, se han conseguido resultados de todas maneras.

- Mara: Bueno, yo al igual que ella en mi clase, en mi aula debido a que no se ha llegado al período donde se han utilizado los vídeos, etc., que se han quedado en el período de la fase más fría, sobre todo han empezado dos o tres clases han utilizados los vídeos pero ya está. Por eso considero que no he visto un valor significativo, que el juego didáctico que pueden extraerse de los materiales no lo he visto en realidad porque se han utilizado nada más que vídeos y esto simplemente. Luego tampoco he visto uso de las guías didácticas y también puedo destacar que el material, el Libro de texto, sí se ha adaptado a los alumnos y más o menos los temas sí se han adaptado, los que les interesaban y en este sentido sí, pero no puedo dar una valoración de los materiales porque no se ha hecho un uso tanto como Carmen o Mª José.

- Ana: Pues yo considero, que el uso de los materiales se ha llevado muy bien, en mis observaciones se han empleado muchos materiales, sobre todo los viernes se han aprovechado para vídeos y gracias a esto las clases han sido más ligeritas, más distraídas. Luego a parte de utilizar los materiales que tiene el Programa, la profesora ha aportado otros como: artículos de periódicos que se han ido comentando y los que se le han ido ocurriendo.

- Mª Jesús: Yo creo que por todos los problemas surgidos en el último período de aplicación del Programa, debido a la salud de Juan Antonio, se han quedado justamente en la parte más teórica. Debido a esto no han llegado a la parte práctica donde se desarrollan y dan juego

Universidad de Huelva 2009

didáctico los materiales más interesantes, como puede se la elaboración de vídeos por los propios alumnos, que no se han llevado a cabo. Aun así yo creo que se ha dado un buen uso a los materiales, tanto al Libro del Profesor como el del alumno, los vídeos alusivos a las Unidades Didácticas correspondientes y por otro lado las guías de los vídeos no se han visto en ningún momento reflejadas. También han utilizado vídeos caseros grabados por los alumnos, otros libros de texto como apoyo a alguna explicación concreta y sobre todo los comentarios del profesor con respecto a anuncios televisivos, o películas cinematográficas.

- Rocío: Yo pienso que los materiales han enriquecido mucho el Programa y fundamentalmente han servido de fuente de motivación, ha sido imposible utilizarlos todos porque el período de tiempo era bastante breve pero ha servido para reforzar los contenidos del Libro del Alumno y eso les ha ayudado a ellos a ver más claramente lo que se pretendía, porque han podido visualizar esos contenidos y eso quiera que no, les ayuda a fijar los aprendizajes.

- Eva: En las observaciones que he tenido no se han podido utilizar los vídeos, pero por defecto técnico de los medios, pero no por falta de interés tanto de los alumnos como de la profesora, ya que los mismos alumnos demandaban que les pusieran los vídeos que estaban interesados por esos materiales. Después si se hubiesen utilizado, los propios alumnos hubiesen aumentado su motivación y el interés por la asignatura.

- Ignacio: Bueno, pues la siguiente pregunta sería que habláramos un poco sobre las actitudes que han tenido los alumnos y los profesores, si han tenido una actitud positiva, el interés y la motivación hacia el Programa didáctico, o bien ha sido la normal e igual que otra asignatura.

- Carmen: En mi caso ha sido un clima favorable, más o menos como han dicho todas las compañeras ha sido participativo, dinámico, creativo... Y una cosa muy interesante, ha sido la actitud del alumnado en mi caso que es consecuencia de la actitud del profesor, es decir, hay veces que los alumnos van un poco a la deriva pero como lo plantea el profesor, y en este caso el profesor ha planteado el desarrollo del Programa con una finalidad muy concreta, entonces esa finalidad les ha servido como motivación para ellos, despertar un interés, la finalidad era que ellos crearan sus propios Programas y elaboraran sus propios Programas de televisión. Para ello han tenido que estar muy pendientes en los vídeos que se les ha puesto, en lo que venía en las guías y se han ido quedando para después ellos poderlo elaborar, entonces esa motivación también repercute en que se sale de la dinámica de las demás asignaturas. Entonces es novedoso, es una cosa nueva, parte además de su contexto cotidiano, no es lo de siempre los contenidos de lengua, matemáticas, sino que se sale de lo común; es motivante porque son cosas que ellos están acostumbrados a ver diariamente en la televisión, y además, el interés que despierta el saber cómo se produce, el trasfondo que hay detrás de todo lo que ellos ven y el poderlo elaborar ellos mismos. Entonces al tener tan clara esa finalidad, ellos se han implicado activamente, vamos al cien por cien, el noventa y nueve por ciento de la clase.

... / ...

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para [illegible] tesis doctoral de D. / Dª Ignacio Aguaded Gómez

Titulada Educación para la competencia televisiva. Fundamentos, diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria.

acordó otorgarle la calificación de

APTO CUM LAUDE

Huelva, 21 de mayo de 1998

El Vocal

El Vocal

El Vocal

El Presidente

El Secretario

El Doctorando

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA
0000209962

Educación para la «competencia televisiva»

Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria

Autor:
José Ignacio Aguaded Gómez

Director:
Dr. Julio Cabero Almenara

Tesis doctoral

Universidad de Huelva
Departamento de Educación

Universidad de Huelva 2009